Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 0470005
Centre d'intérêt: 751

Pouliot, Suzanne.

L'éveil à la poésie au premier cycle du primaire / par Suzanne Pouliot. -- Rimouski : Université du Québec à Rimouski, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire : CREME, 1983. vi, 175 p. : ill. ; 28 cm. -- (Monographie / Université du Québec à Rimouski. Département des sciences de l'éducation ; 18)

En tête du titre: Le français à l'élémentaire. Bibliogr. : p. 150-159.

Descripteur(s): *Français (Langue) *Poésie *Expression orale *Expression écrite *Développement de la créativité *Activité d'apprentissage *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission scolaire La Neigette (Rimouski, Québec)

Voulant faire contrepoids aux nombreuses recherches qui ont souligné le fait que la scolarisation de l'enfant s'accompagne d'une diminution de la production créatrice, l'objet de cette recherche était d'initier les jeunes enfants au verbe poétique et de permettre aux enseignants de redécouvrir la substance poétique en situation de créativité. Ses buts étaient de proposer aux enseignants du premier cycle du primaire des moyens d'intervention sous forme d'activités dynamiques et de donner aux élèves le goût, le plaisir, l'envie d'écouter, d'écrire et de lire de la poésie, jusqu'à lier la poésie et l'expression corporelle.

Pour réaliser la recherche, l'équipe-projet a tenté pendant deux ans une expérience d'éveil à la poésie en cinq phases auprès de 110 élèves de 1ère et de 3e années à l'Ecole Dubé de Rimouski (commission scolaire La Neigette). La première partie de la publication relate l'expérimentation vécue de janvier à mai 1981 et de novembre 1981 à mai 1982. La seconde partie évalue l'éveil à la poésie à l'aide de trois instruments de mesure: 1. l'analyse linguistique de la correspondance à caractère poétique envoyée par les enfants à "Troubadour" (531 lettres); 2. les résultats d'un questionnaire administré à deux reprises; 3. le journal de cheminement tenu à jour par les enseignants la dernière année de l'expérimentation.

Cet éveil à la poésie s'est imposé comme un outil indispensable au développement intellectuel et affectif de l'enfant et de l'enseignant. Il a créé entre eux des relations riches et stimulantes et a libéré chez certains élèves plusieurs angoisses enfantines. Bref, il a favorisé chez les enfants et les enseignants de nouveaux rapports avec le monde en leur permettant d'être créatifs, de mieux voir et sentir les êtres et les choses qui les entourent.

Type de document: r

Région(s) administrative(s): 01
Financement: Bénéficiaire - UQAR
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PFMF

FIN

Université du Québec à Rimouski

AU PREMIER CYCLE
DU PRIMAIRE

L'ÉVEIL À LA POÉSIE

Par Suzanne Pouliot

MONOGRAPHIE N° 18

Édité par le GREME
Département des sciences de l'éducation

PPMF

EDUQ 8470005

LE FRANCAIS A L'ELEMENTAIRE

L'EVEIL A LA POESIE

AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE

par

Suzanne Pouliot

P.P.M.F. - U.Q.A.R.

Juin 1983

© Ottawa, Canada 1983
Suzanne Pouliot
Tous droits réservés

Dépôt légal - troisième trimestre 1983
Bibliothèque Nationale du Québec
Bibliothèque Nationale du Canada

CONCEPTION GRAPHIQUE DE LA COUVERTURE: Richard Fournier

Le document suivant est issu d'une recherche menée en milieu scolaire. Il a été réalisé, grâce à une subvention accordée par le Ministère de l'Education du Québec, au programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire (PPMF) de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR).

Nous tenons à remercier chaleureusement les personnes suivantes qui nous ont permis de mener à bonne fin notre projet d'Eveil à la poésie:

. les trois enseignant-e-s de l'Ecole Dubé, de la Commission Scolaire La Neigette:

Madeleine BERNIER, classe de 3e année ('80-'81)
Serge COTE, classe de 3e année ('81-'82)
Eglantine ROCHEFORT, classe de 1ère année ('80-'82)

. les agents de recherche:

France GAGNÉ, ('80-'81)
Jocelyne VAILLANCOURT, ('81-'82)

. les praticiennes affectées au PPMF:

Agathe LANDRY, ('81-'82)
Ginette TREMBLAY, ('80-'81)

. les professeur-e-s de l'Université du Québec à Rimouski:

Lucie GAUVIN et
Jean Claude HUOT pour leur participation au groupe des juges,
Johanne BOISJOLI pour la programmation des instruments de mesure,
Jean-A. ROY pour la conception et l'élaboration des instruments de mesure.

. l'informaticien de la Commission Scolaire Régionale du Bas St-Laurent,

Guy VIEL pour l'analyse de certains tableaux,

. les élèves de 1ère et de 3e années de l'Ecole Dubé, des années '80-'81 et '81-'82, sans qui cette recherche eût été impossible.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION . . . . . p. 1

LISTE DES HORS-TEXTES . . . . . p. 4

PREMIERE PARTIE: Guide pédagogique d'éveil à la poésie au premier cycle du primaire . . . . . p. 5

I Présentation . . . . . p. 7

II Constitution d'un corpus . . . . . p. 8

III Guide d'intervention: mises en situation p. 13

3.1 Correspondance . . . . . p. 13
3.2 Textes imprégnateurs . . . . . p. 21

3.2.1 Poème pré-enregistré . . . . . p. 22
3.2.2 Poème-affiche . . . . . p. 23
3.2.3 Poème distribué: cahier de poésie . . . . . p. 26

IV Phases d'éveil . . . . . p. 32

4.1 Activités orales . . . . . p. 37
4.2 Activités plastiques . . . . . p. 40
4.3 Activités dramatiques . . . . . p. 46
4.4 Activités musicales . . . . . p. 48
4.5 Activités scriptuaires . . . . . p. 53

V Jeux poétiques . . . . . p. 67

VI Conclusions . . . . . p. 71

DEUXIÈME PARTIE: Mesure et évaluation de l'éveil à la poésie en 1ère et 3ème années . . . . . p. 83

I Présentation . . . . . p. 85

II Analyse de la correspondance reçue . . . p. 87

2.1 Analyse de la correspondance poétique p. 89

2.1.1 Figures de rhétorique . . . . p. 96

2.1.1.1 la personnification . p. 96
2.1.1.2 la métaphore . . . . . p. 99
2.1.1.3 la comparaison . . . . p. 100

2.1.2 Temps et modes verbaux . . . p. 101
2.1.3 Noms, adjectifs, adverbes . . p. 102
2.1.4 Procédés rythmiques . . . . . p. 105

2.1.4.1 le rythme . . . . . p. 105
2.1.4.2 la répétition . . . . p. 105
2.1.4.3 la rime . . . . . p. 105

III Analyse des résultats obtenus par le questionnaire . . . . . p. 109

3.1 Objet du questionnaire p. 109
3.2 Groupe des juges . . . . . p. 110
3.3 Observation de la croissance d'intérêt en regard de l'éveil à la poésie . . . . . p. 112

IV Analyse du poème La mouette et l'enfant p. 127

V Journal de cheminement . . . . . p. 132

CONCLUSION . . . . . p. 147

Document audio-visuel d'accompagnement . . . . . p. 149

Bibliographie . . . . . p. 150

Annexe I . . . . . p. 160

Annexe II . . . . . p. 171

Annexe III . . . . . p. 173

Annexe IV . . . . . p. 175

INTRODUCTION

> "L'exercice de la poésie que ce soit par la fréquentation des oeuvres ou par la création de poèmes est sans doute à même d'enrichir, voire de modifier les rapports exclusifs que l'enfant entretient avec le langage dès son apprentissage."
>
> (B. Blot, L. Porcher, 1980, p. 38).

Durant plusieurs mois, nous avons mené auprès de deux classes de 1ère et de 3e années, un projet d'éveil à la poésie. L'objet de notre recherche, menée en milieu scolaire, était essentiellement de permettre à l'enseignant et à l'enseignante de redécouvrir la substance poétique en situation de créativité et d'initier les jeunes enfants au verbe poétique. Nous voulions faire contrepoids aux nombreuses recherches qui "ont souligné le fait que la scolarisation de l'enfant s'accompagne d'une diminution de la production créatrice" (R. Desrosiers, 1975, p. 43). Bien "que la poésie semble être le parent pauvre de la littérature enfantine de langue française" (Hélène Roberge, 1980, p. 1), il n'en demeure pas moins que le discours poétique s'inscrit au coeur des cinq autres discours de la communication. Josée Valiquette considère la poésie comme étant une modalité particulière de la fonction expressive.

> "On ne peut ignorer en effet cet autre monde typique d'expression symbolique qu'est susceptible de constituer la poésie (...), la poésie apparaît la quintessence de l'expression divergente et évocatrice. Elle permet souvent d'exprimer l'inexprimable, de rendre la subtilité d'un sentiment, la nuance d'un jugement, de partager l'indicible d'une émotion".
>
> (J. Valiquette, 1979, p. 87).

C'est dans cette dernière optique que nous avons inséré notre projet, tout en étant fort conscients que "le discours poétique n'est pas l'apanage des jeunes enfants, encore que la majorité ait un goût marqué pour le monde de l'imaginaire et que les contes, les légendes, les chansons les aient familiarisés avec la fiction. Mais, en ce domaine, ils sont "récepteurs" plutôt qu' "émetteurs". (M.E.Q., Programme d'étude Primaire Français, 1979, p. 14).

Un des buts poursuivis par la présente publication est non seulement de diffuser quelques résultats obtenus au fil des mois, mais surtout de proposer aux enseignants et aux enseignantes du premier cycle du primaire, quelques moyens d'intervention, sous forme d'activités dynamiques.

Néanmoins, si accéder à la poésie peut, à prime abord, paraître difficile pour de jeunes élèves, nous demeurons persuadés qu'en chaque être humain existent des terres plus ou moins étendues d'imagination qui sont souvent laissées en friche. Quoique l'école transmette par vocation des connaissances axées sur la fonction référentielle de la communication et utilise principalement le langage de la raison, nous avons privilégié le discours poétique, afin d'opérer un renouvellement du langage de l'enfant. Pour cela, nous nous sommes attardés à la substance des mots plus qu'à leur organisation dans la chaîne parlée, en autorisant et incitant l'élève à produire de nouveaux "motifs" langagiers. C'est ainsi que nous avons essentiellement insisté sur la valeur connotative du langage plus que sur sa valeur dénotative.

C'est dans cet esprit que nous avons entrepris notre voyage "Au pays de la poésie". Nous avons cherché à donner aux élèves le goût, le plaisir, l'envie d'écouter, d'écrire et de lire de la poésie, en suscitant une communication de plus en plus réelle et une intériorisation de plus en plus grande du poème, jusqu'à lier la poésie et l'expression corporelle.

Car,

> "L'enfant n'est peut-être pas un poète accompli, mais il aime jouer avec les mots, s'amuser avec les sons. Aussi l'école peut-elle l'aider à exploiter et à affiner son goût et son habileté. Même si tous les enfants ne deviennent pas poètes, ils pourront sentir le pouvoir magique des mots".
>
> (A. Archambault-Boissonnault, 1979, p. 6).

LISTE DES HORS-TEXTE

1 Phases d'éveil et synthèse des activités vécues . . . . . p. 35

2 Plan de travail: mars . . . . . p. 76

3 Plan de travail: avril . . . . . p. 78

4 Plan de travail: mai . . . . . p. 81

5 Correspondance totale (c.t.), correspondance poétique (c.p.), 1ère et 3e années . . . . . p. 88

6 Catégories linguistiques de la c.t. (1ère année) . . . . . p. 92

7 Catégories linguistiques de la c.t. (3e année) . . . . . p. 94

8 Concordance des questions adressées aux élèves et aux enseignant-e-s (1ère rencontre) p.112

9 Concordance des questions adressées aux élèves et aux enseignant -s (2e rencontre) p.112

10 Niveau de compréhension des questions adressées aux élèves (1ère rencontre) p.113

11 Niveau de compréhension des questions adressées aux élèves (2e rencontre) p.113

12 Croissance, décroissance ou stabilité d'intérêt: (1ère année) Elèves-enseignante, (Q. 01 à 15) p.115

13 Croissance, décroissance ou stabilité d'intérêt: (3e année) Elèves-enseignant, (Q. 01 à 15) p.116

14 Croissance, décroissance ou stabilité d'intérêt: (1ère année) Elèves-enseignante, (Q. 15, 16 et 17) p.123

15 Croissance, décroissance ou stabilité d'intérêt: (3e année) Elèves-enseignant, (Q. 15, 16 et 17) p.124

16 Poème La mouette et l'enfant (1ère année) . . . . . p. 1[illegible]

17 Poème La mouette et l'enfant (3e année) . . . . . p. 130

18 Répartition des raisons selon les catégories (1ère année). p. 131

19 Répartition des raisons selon les catégories (3e année) . . p. 132

20 Mots préférés par les élèves de 1ère année . . . . . p. 133

21 Mots préférés par les élèves de 3e année . . . . . p. 134

Première Partie

GUIDE PÉDAGOGIQUE D'ÉVEIL À LA POÉSIE AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE

I PRESENTATION

On trouvera dans les pages qui suivent l'expérience d'éveil à la poésie, vécue auprès de 110 élèves de 1ère et de 3e années de l'Ecole Dubé. Pour réaliser cette recherche, l'équipe-projet s'est inspirée des directives émises par le M.E.Q., concernant le discours poétique, dans le Programme d'études Primaire français. En accordant au discours poétique la place qui lui revient, le programme propose quelques moyens pour l'inscrire au coeur de l'enseignement quotidien du français. Quant à nous, nous avons condensé sous la forme d'un guide d'intervention de l'enseignant-e, la démarche et les activités que nous avons réalisées depuis deux (2) ans, en fonction de cinq (5) phases d'éveil.

La première partie relate l'expérimentation vécue de janvier à mai '81 et de novembre '81 à mai '82. Nous illustrerons quelques productions d'élèves que nous avons extraites soit de la correspondance reçue, soit des cahiers de poésie.

La seconde partie évalue à l'aide de trois (3) instruments de mesure cet éveil à la poésie, par le biais de l'intérêt. Il y sera alors question

- de l'analyse tant quantitative que qualitative de la correspondance à caractère poétique des élèves de 1ère et de 3e années, de la fin novembre '81 à la fin mai '82;
- des résultats d'un questionnaire administré à deux (2) reprises;
- du journal de cheminement, tenu à jour, par les enseignant-e-s pendant la dernière année de l'expérimentation.

II CONSTITUTION D'UN CORPUS

> "Voilà ma boîte à jouets
> Pleine de mots pour faire de merveilleux enlacements"
> (S.D. Garneau, 1949, p. 36).

Tout au long du projet nous avons insisté sur la thématique du voyage. Ce thème nous paraissait particulièrement propice à la découverte d'un vocabulaire hautement connotatif, à l'agencement de rythmes peu familiers et surtout à l'émergence de textes investis d'un pouvoir suggestif. Cet itinéraire fut ainsi parsemé de poèmes et de chansons. Cependant, avant d'offrir aux enfants des textes à caractère poétique, nous nous sommes longement attardés sur la façon de les choisir. Quels critères devions-nous retenir? Comment choisir des textes qui soient signifiants pour des 6-8 ans? Nous n'étions pas sans savoir que

> "les critères de choix ne sont ni de moralité, ni de "facilité", ils doivent permettre à l'enfant de cheminer à l'intérieur de son être lisant, de découvrir d'autres dimensions à sa personne (...)"
> (G.F.E.N., 1978, p. 152).

Nous ne voulions pas destiner aux enfants des textes qui soient "naïfs, voisins du ridicule, conforme à "la mode du balbutiement poétique" et qui, par leur conditionnement à la symétrie portent atteinte à l'éducation de la sensibilité".
(Jan, 1, 1978, cité par Lawrence Lentin, 1978, p. 173).

Nous nous sommes demandé-e-s s'il existait des éléments linguis-

tiques qui soient présents dans tout ce qui est classé "poésie", tout en sachant par ailleurs, que les termes, les temps verbaux et autres manifestations syntaxiques émaillent indifféremment les discours de tous types. A la limite peu de faits de langue s'avèrent propres à telle fonction plutôt que telle autre. C'est pourquoi, nous avons cherché à mettre en relief certains phénomènes linguistiques dont la probabilité d'occurence nous paraissait particulière au discours poétique dont:

1. l'usage d'un vocabulaire connotatif.
2. la fréquence des métaphores affectives,
3. le jeu sur les sonorités et les rythmes.
4. le couplage mots-images.

CRITÈRES DE SÉLECTION

Nous voulions des textes:

a) qui expriment la vision personnelle de l'auteur.
b) qui soient susceptibles de rejoindre l'expérience de l'enfant et de l'enrichir en lui proposant une vision nouvelle de la réalité.
c) dont les images, le rythme, les sonorités puissent transformer les perceptions en les chargeant d'un nouveau sens affectif.
d) dont le vocabulaire et les images évoquées correspondent aux capacités de compréhension de l'enfant de 6 ans et de 8 ans.
e) centrés sur la valeur imaginative du sujet et sur sa puissance évocatrice.
f) qui soient une recréation et non une imitation.

C'est ainsi que dans un premier temps, nous avons sélectionné un grand nombre de textes correspondant aux six critères mentionnés.

Compte tenu du temps dont nous disposions, nous avons procédé à une deuxième sélection, en fonction cette fois de la fréquence de la métaphore sémantique et morpho-phonique. Il nous est vite apparu que les nouveaux textes représentaient tous une grande homogénéité. C'est ainsi que les textes retenus furent tous écrits par des auteurs francophones des années '30 à nos jours. La distribution se répartit de la façon suivante: 8 textes écrits par des enfants de 6, 7, 8 et 9 ans et 25 écrits par des adultes.

Les longueurs des poèmes ou des vers, la complexité verbale des images ou du sens ont répondu aux possibilités mnémoniques, verbales et affectives d'enfants âgés de 6 et 8 ans. Les poèmes retenus n'excèdent pas 23 vers, la moyenne générale étant de 10 vers. A l'exception d'un poème, les poèmes choisis portent un titre. Bien que la présence d'un titre puisse, à l'occasion, endiguer l'imagination, nous avons cru bon de choisir des textes qui en possédaient un, en guise de référence. Cependant, nous avons pu constater lors de l'évaluation finale, que les élèves désignaient les poèmes qui leur avaient plu autant par le titre que par un "vers clé" qui les avait impressionnés.

Parmi la grande variété de textes poétiques dont nous disposions, nous pouvions choisir:

1. des histoires versifiées,
2. des fables,
3. des poèmes lyriques,
4. des vers libres,
5. des poèmes en prose.

Nous avons temporairement mis de côté les deux premières catégories, non sans les avoir préalablement expérimentées. Cependant, elles se sont révélées, à l'usage, fort difficiles d'accès, notamment pour des élèves de 6 ans. Suite à cette brève expérience vécue en

'80-'81, nous avons privilégié en '81-'82 les trois dernières catégories puisqu'elles répondaient mieux à nos attentes qui étaient celles de mettre l'accent sur la mélodie interne du poème (rythme et cadence) et sur le pouvoir évocateur des images générées par le poème. De plus, la longueur de ces textes et leur distribution dans l'espace, nous paraissaient plus propices à cet "éveil à la poésie" auquel nous aspirions. En outre, nous voulions que les enfants découvrent peu à peu l'importance particulière que le poète accorde à l'utilisation de sons, de mots et d'images dans la mesure

> "où ces derniers contribuent à assurer un rythme en même temps qu'ils permettent à l'auteur de mieux rendre compte de la totalité de son expérience et ainsi susciter une émotion chez le récepteur."
>
> (H. Roberge, 1980, p. 6).

De plus, nous sentions bien intuitivement que

> "(...) la poésie, si elle participe souvent d'activités ludiques n'est pas en réalité, un jeu foncièrement gratuit, un onirisme de bazar, d'antiquaire, de zoologie, de géologie, de géographie ou de cosmogonie fantastiques. Elle est motivée par un besoin essentiel d'investir le réel, de le structurer selon d'autres rapports que ceux de la perception et de la logique immédiates de l'usage à court terme."
>
> (B. Blot, L. Porcher, 1980, p. 45).

La sélection des textes fut faite d'une part en fonction de critères et d'autre part en concordance avec les événements annuels (les saisons, les fêtes religieuses ou laïcisées), car nous voulions conserver à ce temps cyclique sa valeur d'actualité. Ce n'est pas tant l'actualité inscrite au calendrier, ni celle de l'événement en soi, qui nous paraissaient être une valeur pédagogique, mais plutôt l'<u>ici et maintenant</u> dans les consciences. Outre cette trame thématique, les

poèmes possèdent à divers degrés un pouvoir de résonnance sur l'éveil sensoriel, affectif ou imaginatif de l'élève. Les poèmes présentés furent axés principalement sur la sensibilisation sensorielle et affective, sans pour autant négliger les poèmes de sensibilisation formelle. Par "poèmes de sensibilisation sensorielle", nous entendons ceux qui s'ordonnent autour de diverses impressions, qu'elles soient auditives, olfactives ou autres.

Les poèmes de sensibilisation affective font naître, quant à eux, une gamme d'émotions et d'impressions afin de rendre l'élève " plus sensible au monde des apparences et l'aider en même temps à le dépasser et à s'y dépasser." (Paulette Lequeux, 1978, p. 6). (voir poèmes en annexe).

III GUIDE D'INTERVENTION: MISES EN SITUATION

Après avoir constitué un corpus de textes, nous nous sommes attardés sur la façon dont ces textes seraient introduits. Comment susciter une communication de type poétique signifiante pour des élèves de 6-8 ans? Comment créer des conditions de réception et d'émission de textes? Un personnage-messager du nom de Troubadour doué de puissances créatrices, fut introduit en classe, rejoignant ainsi les structures de développement de la psychologie enfantine. En effet, " la psychologie nous apprend que l'enfant de 4 à 8 ans est dominé par une vision syncrétique, animiste et intuitive du réel." (R. Desrosiers, 1975, p. 180). Troubadour, grand voyageur " au pays de la poésie", a parcouru le monde avec son baluchon rempli de poèmes et de chansons qu'il apportait hebdomadairement à ses amis de 1ère et de 3e années. Bien que ce personnage ait été de tissu, il a su charmer les enfants, au point que ces derniers lui écrivirent toutes les semaines.

3.1 CORRESPONDANCE

Par le biais de la correspondance, nous voulions développer, non seulement le goût d'écrire, mais surtout celui d'écrire de la poésie à quelqu'un qui à son tour répondrait. La correspondance hebdomadaire s'est avérée fort abondante. Les élèves de 3e année ont utilisé tous les discours de la communication, sinon avec aisance du moins avec fantaisie. Quant aux élèves de 1ère, ils s'en sont tenus dans un premier temps au dessin. Peu à peu, ils sont devenus de plus en plus habiles en lecture et en écriture, au point d'adresser (voir feuille suivante) des phrases dictées oralement à un adulte (l'enseignante, un parent), à Troubadour soit, sous forme de questions:

"Troubadour, qu'est-ce que tu manges?"

(Jean, 1ère)

"Troubadour, est-ce que tu aimes le vent?
Moi, je l'aime parce qu'il fait envoler
mon cerf-volant."

(Stéphane, 1ère)

"Troubadour, est-ce que tu aimes
jouer dans le printemps?
Moi, j'aime jouer dans le printemps."

(Caroline, 1ère)

ou en exprimant certains désirs:

"Troubadour,
J'ai hâte de prendre des pommes
dans le pommier."

(Marie-Josée A, 1ère)

"Troubadour,
J'aimerais te raconter l'histoire
du petit chaperon rouge."

(Stéphane B, 1ère)

ou de nouvelles habiletés:

"Troubadour,
Je sais lire et j'aime ça."

(Jean, 1ère)

ou même de petits textes lus qui leur avaient plu:

"A mon ami Troubadour,
Le caneton a volé un sac de bonbons.
C'est un fripon notre caneton."
(Sébast'en, 1ère)

L'oiseau joli
L'oiseau joli
chante sur
la branche
du pêcher
il a pondu
tout au fond
du nid
l'oiseau
gris joli.

En février '82, Caroline, une élève de 6 ans, adressa à Troubadour L'oiseau joli.

(Caroline, 6 ans, Ecole Dubé)

Une rivière brillante
aime les fleurs les
fleurs sont jolies
le soleil regarde la
rivière brillante et les jolies
fleurs. Marie-Josée

(Marie-Josée, 1ère année, Ecole Dubé)

J'ai hâte que
tu reviennes
troubadour.

René

(René, 3e année, Ecole Dubé)

Le texte suivant était précédé d'un dessin.
Dans la majorité des cas, les élèves de 1ère année décrivirent ce qu'ils avaient illustré. Ainsi, l'illustration précédait et engendrait le texte.

Voici à titre d'exemple :

La poupée regarde
le soleil, le
soleil rit. Les
nuages se posent une
question. Marie-Josee

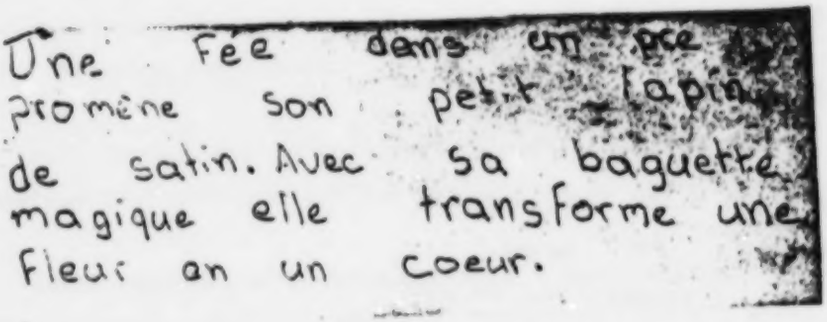
(Marie-Josée, 1ère année,
Ecole Dubé)

Tombe tombe jolie neige.
tombe sur le toît tombe
sur les abres jolé neige
tombe des nuages.

poème
À l'école je mamuse
et je souris
a l'école, j'ai des amis

Stéphanie Brazeau, 3e année,
Ecole Dubé)

Le texte suivant fut écrit en décembre, soit deux semaines après le début de l'expérimentation.


Une Fée dans un pré
promène son petit lapin
de satin. Avec sa baguette
magique elle transforme une
fleur en un coeur.

(Anik, 3e année
Ecole Dubé)

Les poèmes suivants furent composés par deux tandems, Martine et Marie-Josée, Stéphane et Eric. Nous avons encouragé les regroupements lorsque écrire seul s'avérait trop difficile.

Un
petit
Canard vogue
Sur l'étang les
petits canetons le
suivent ils sont contents

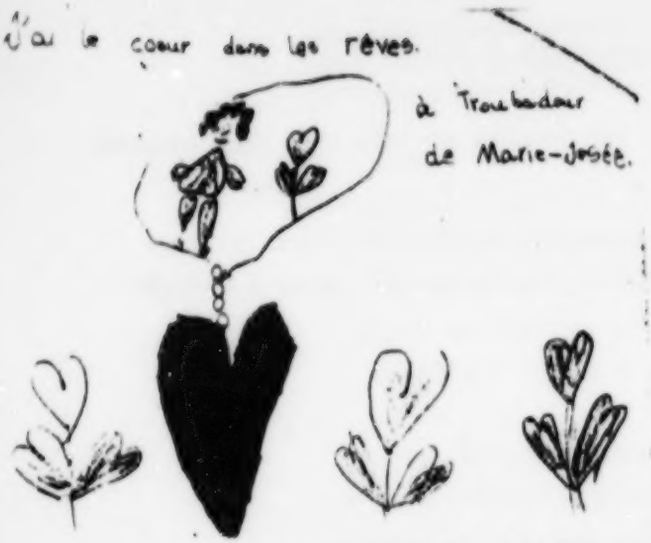
Poème

Le vent

(Martine et Marie-Josée, 3e année, Ecole Dubé)

Le vent souffle
les branches d'un arbre.
Le vent fait avancer
les enfants.
Le vent fait chanter
les feuilles des arbres.
Le vent pousse les nuages
dans le ciel.

(Stéphane et Eric, 3e année, Ecole Dubé)



(Marie-Josée, 1ère année)

Les élèves, par le biais de la correspondance, furent mis dans un contexte de communication poétique hebdomadaire. Non seulement l'enfant a-t-il reçu du courrier, mais il en a aussi amplement envoyé. Ainsi, un réseau très serré d'échanges centré sur le "dire" poétique fut tissé, tout au long de la recherche, suscitant ici et là, l'avènement d'un univers de paroles colorées d'émotions et de sentiments. Cependant, nous n'étions pas sans savoir qu'en 3e année " l'intention de créer, d'inventer et d'imaginer ou de jouer avec les mots se confond avec celle de s'exprimer." (Programme d'étude, Primaire Français, p. 127). C'est ainsi que les élèves de cette classe ont surtout envoyé à Troubadour des jeux, des rimettes, des histoires, des charades, des rebus et à l'occasion des poèmes.

Dans la deuxième partie nous nous attarderons principalement à l'analyse tant quantitative que qualitative de cette correspondance.

Cette expérience de correspondance a suscité, tout au long de notre recherche, des attitudes fort positives face à l'écrit. De plus, elle a favorisé à plusieurs occasions, l'émergence d'un discours poétique personnel, en habituant l'enfant à dire et à écrire avec ses mots et son rythme ce qui l'habitait et ce qui l'identifiait.

Qu'écrivait Troubadour à ses amis?

1. Des remerciements pour les dessins envoyés, les jeux inventés et les textes composés.
2. Des encouragements à lui écrire de nouveau, formulés sous forme de questions, de commentaires ou de poèmes à compléter.

J'ai vu tes moutons se promener.
Mais pourquoi se promènent-ils? Où vont-ils?
As-tu des moutons dans ton jardin? Comment sont-ils? Gros? Petits? Blancs? Bruns ou noirs?

Troubadour

Quelle belle histoire celle que tu m'as écrite! Malheureusement, je ne suis qu'un vagabond, à la bouche une chanson.

Peut-être un jour deviendrais-je un prince! Qui sait?

Troubadour.

L'introduction du personnage Troubadour a permis, d'une certaine façon, d'éveiller les enfants au discours poétique, en les incitant à traduire, à leur manière, leur vision du monde.

3.2 TEXTES IMPRÉGNATEURS

Dès le départ de l'expérimentation, l'équipe-projet a privilégié l'imprégnation par les textes. Cette approche représentait une source d'inspiration particulièrement prolifique. En effet, en lisant et en imitant à l'occasion les textes d'auteurs, les enfants pourraient, pensions-nous, s'initier au discours poétique en pénétrant, petit à petit, dans ce monde particulier.

L'essentiel de notre démarche résidait dans l'idée-force que le développement d'une habileté à manier le discours poétique ne pouvait se réaliser que par une imprégnation mnémonique d'une langue poétique plus élaborée. La création d'un milieu linguistique intérieur qui se substitue ou se juxtapose au milieu primaire de l'enfant, suscite l'imitation formelle, sans pour autant bloquer l'expression personnelle et sans que l'imitation ne devienne une sorte de recette ou engendre une métalangue sans enracinement affectif. Si nous avons choisi l'imprégnation par les textes comme procédé, ce fut dans l'espoir qu'il permettrait d'accélérer l'imagination de l'enfant, car "lorsque le rythme des vers se sera intégré à la pensée profonde, l'expression en sera inconsciemment influencée: en définitive et pour lointaine qu'elle soit, l'échéance sera "payante". (Léon Lafaye, 1969, p. 51)

Ainsi la technique privilégiée pour imprégner le discours poétique enfantin fut, non la mémorisation des textes (non qu'elle fût interdite), mais la fréquence et la diversité de présentation d'un même texte.

C'est ainsi que nous avons utilisé une présentation en trois temps: le poème pré-enregistré, le poème-affic'e et le poème imprimé et distribué personnellement à chacun des élèves. En privilégiant ces trois étapes, nous pensions que l'imprégnation mné-

monique par les structures découvertes et manipulées pourraient avantageusement se substituer à l'apprentissage par coeur et ce, au profit d'un travail de l'expression enfin libérée.

3.2.1 Poème pré-enregistré:

Le poème, présenté sous forme de cassettes, annonçait et préparait chacun des élèves à l'audition d'un poème et ce, en s'adressant personnellement à l'enfant.

- "Martine, peux-tu imaginer des fougères de sel?"
- "Jean-Paul, connais-tu le bonhomme Janvier?"
- "Annick, comment vois-tu un décor d'Alaska?"

Ces questions "embrayèrent" l'attention des enfant, rendant leur écoute plus attentive, étant donné que nous avions "misé" sur des questions qui provoquaient la pensée divergente et créatrice. Ces questions nous paraissaient plus productives que celles qui consistent en des retours systématiques sur des détails significatifs.

Le terrain étant ainsi "déblayé", l'émetteur disait le poème annoncé. Le poème enregistré respectait quelques éléments essentiels d'une diction audible et plaisante,

- les liaisons,
- les pauses,
- l'enchaînement des vers ou des strophes,
- une articulation claire, sans exagération.

L'ayant entendu, de nouvelles questions étaient posées à chacun des élèves et ce, afin de vérifier sur-le-champ ce que chacun d'eux avait compris et saisi. Cette façon d'amorcer la présentation d'un poème a permis de décupler la capacité d'écoute des élèves. Ainsi, nous avons pu segmenter par étape l'objecti-

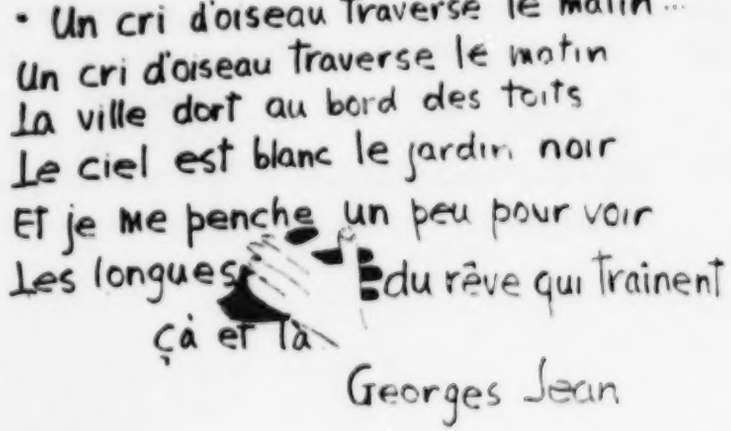
vation du texte présenté, en vérifiant sur-le-champ si le poème entendu rejoignait ou non les enfants, en relevant les raisons de leur plaisir ou de leur déplaisir à l'entendre.

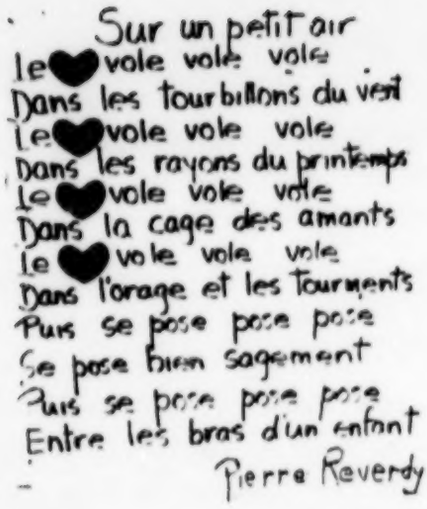
3.2.2 Poème-affiche

Nous entendons par poème-affiche la reproduction sur grand format du poème entendu à deux reprises et ce afin que le texte, devenu visible, devienne lisible. Pour que cette lecture fût plus attrayante possible, nous avons introduit aussi souvent que possible des pictogrammes au coeur du texte. Ce procédé connu par les élèves de 1ère année leur a permis de lire avec plus d'aisance le poème présenté. A plusieurs reprises, ils ont spontanément fait appel aux pictogrammes, soit pour écrire à Troubadour, soit pour insister sur certaines images qui leur plaisaient plus particulièrement.

Un autre procédé utilisé fut l'association créée entre la couleur suggérée par un mot, son sens ou sa représentation formelle.

Dans chacun des cas, nous avons respecté la spatialisation originale du poème afin que l'enfant constate que le poème s'organise de différentes façons dans l'espace. Un poème écrit joue aussi bien avec les caractères typographiques, l'agencement spatial qu'avec les images sémantiques et rythmiques qu'il engendre.





Les élèves suivaient alors le poème des yeux. L'ayant entendu et lu à quelques reprises individuellement et collectivement, les élèves désireux de lire à haute voix le poème affiché furent invités à le faire. Lors de cette activité, nous avons incité les élèves à dire à leurs camarades le poème, tel qu'ils l'avaient perçu et senti. A maintes occasions, nous avons enregistré la lecture des enfants et ce, avec leur accord. Pourquoi avons-nous insisté sur cette deuxième étape ? C'est parce que

> "lire de la poésie est de toute façon lire autre chose que ce qui est écrit. Mais c'est bien entendu lire d'abord ce qui est écrit avec une attention particulière (...). Lire de la poésie, c'est de quelque façon la réinventer pour soi; c'est du même coup se réinventer soi-même ou encore voir le monde avec d'autres yeux, le monde réel comme le monde imaginaire n'étant qu'une ouverture au monde réel."
>
> (G.F.E.N., 1978, p. 152).

Le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante est ici primordial, puisqu'il provoque en quelque sorte l'enfant en lui ouvrant les chemins de la lecture afin qu'il puisse s'y aventurer seul, le plus tôt possible. Cependant, il nous a semblé important qu'à ce stade, les élèves qui ont lu, qu'ils aient ou non enregistré leur lecture, objectivent celle-ci à l'aide de questions ouvertes posées par l'enseignant ou l'enseignante, du type:

- "Comment as-tu lu? (rapidement, lentement, en escamotant mots ou phrases)?"
- "Crois-tu que l'intonation que tu as utilisée ait permis à tous les camaradres de mieux comprendre soit le poème, soit quelques vers du poème?"
- "Penses-tu à d'autres moyens que tu pourrais utiliser pour rendre ta lecture plus expressive?"

Dans la majorité des cas, l'objectivation de la lecture se fit collectivement. Les enfants manifestèrent beaucoup d'intérêt car cela leur permit de vérifier, de composer et d'expérimenter une somme variée de lecture, sous l'angle intonatif. On connaît l'importance accordée à l'intonation dans le langage parlé. Aussi avons-nous pratiqué un entraînement axé sur la mélodie des vers et des strophes du poème, sans que ces exercices soient perçus comme monotones ou stéréotypés. Ce qui importe, croyions-nous lors de cette activité, c'est que l'enfant puisse exprimer l'émotion qu'il a ressentie à la lecture du poème et qu'il puisse éprouver de nouveau ce plaisir raffiné que suscite en lui l'émotion poétique, à l'aide soit de l'intonation, soit de la prononciation ou du rythme qu'il a décelé et perçu dans le poème présenté. Par la lecture, les enfants s'approprient peu à peu un certain espace poétique. Cependant, en aucun cas, nous n'avons contraint un enfant à lire. Nous avons toujours fait appel au volontariat. Toutefois, nous avons pu constater que ces lectures répétées et variées permirent aux élèves

. de mieux comprendre le sens du texte

. et de s'habituer à lire seul ou collectivement.

3.2.3 Poème distribué: Cahier de poésie

Chaque enfant recevait le poème entendu et lu qu'il collait dans son cahier de poésie.

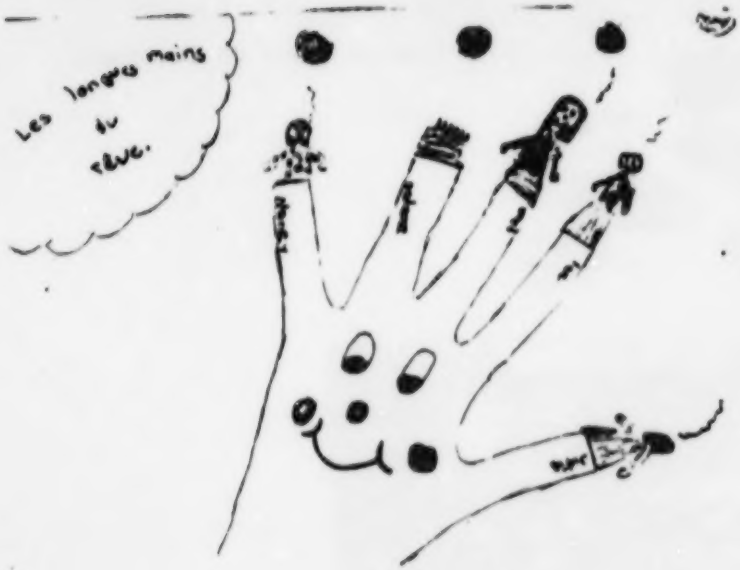
Ce cahier comprenait les poèmes imprégnateurs ainsi que ceux composés par l'enfant. Nous l'avions choisi de grand format afin que l'enfant puisse disposer de tout l'espace dont il avait besoin pour illustrer ou écrire ses textes. De plus, l'enfant était invité à apporter son cahier à la maison, afin de faire partager à ses parents quelques expériences scripturaires vécues en classe. L'avantage de cet outil de travail est de pouvoir se référer aisément à un ou des textes déjà présentés, de les relire, si le besoin s'en fait sentir. Nous avons voulu éviter à l'enfant d'être obligé de copier un texte pour qu'il puisse davantage investir dans la compréhension de celui-ci. Un des moyens que nous avons retenu pour vérifier la compréhension du poème, fut l'illustration du poème reçu. A l'occasion, nous avons insisté sur certaines caractéristiques visuelles évoquées par le poème, en nous attardant à un vers ou une strophe, en particulier.

Voici quelques illustrations réalisées par les élèves.

Ma chatte. (1ère année)

Illustration du vers

"Les longues mains du rêve traînent ça et là."



Extrait du poème
Un cri d'oiseau traverse
le matin, Georges Jean

(Annick, 3e année).

Illustration du vers

" La ville dort au bord des toits. "

Extrait du poème
Un cri d'oiseau traverse
le matin, Georges Jean

(1ère année)

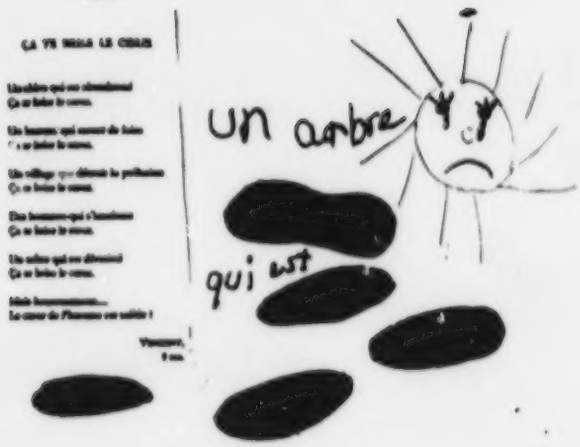


Illustration de la strophe
"Un arbre qui est déraciné.
Ça te brise le coeur."
(par un élève de 3e année).

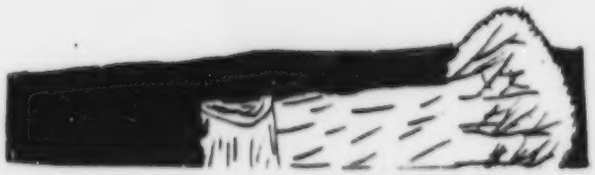


Illustration du poème Janvier
(par un élève de 1ère année).

Janvier

Le bonhomme Janvier
fait apparaître
aux carreaux des fenêtres
son calendrier
fougères de sel
et fleurs de frimas,
étoiles de gel
décor d'Alaska.

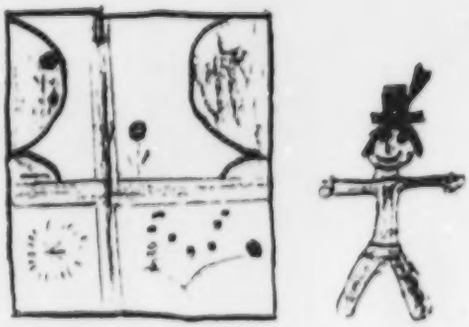
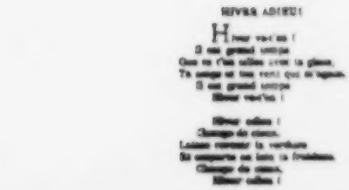


Illustration sous forme de diptyque du poème Hiver Adieu!

(par un élève de 1ère année).



HIVER ADIEU!

Hiver vert !
O mon grand copain
Que tu t'en vailles vite la glace.
Tu amènes en tous vents qui se lèvent
O mon grand copain
Hiver vert !

Hiver adieu !
Changes de climat.
Laisses revenir la verdure
Et emporte au loin la froidure.
Changes de climat,
Hiver adieu !

Illustration à l'aide de farandole des vers

"Nous irons en bande folle
Dans les chemins verts danser"

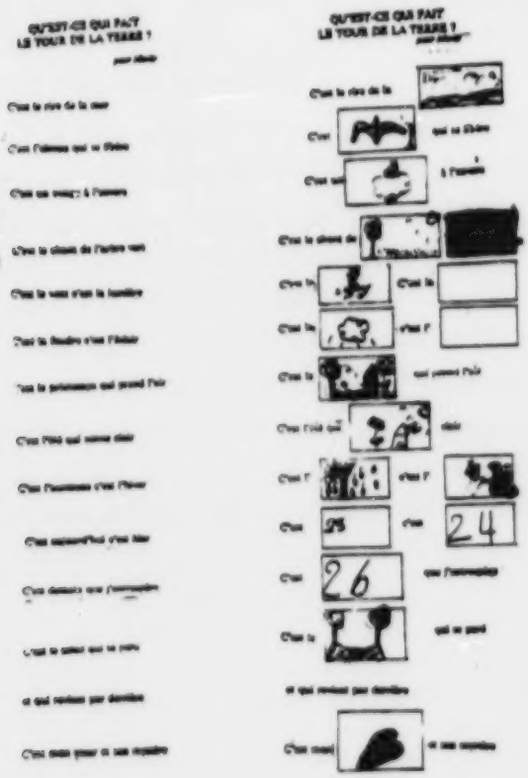
Extrait du poème Printemps de Xavier Privas.

(Josée, 1ère année, Ecole Dubé)

Nous avons écrit précédemment que l'illustration d'un vers ou du poème lu et entendu permettait de vérifier sur-le-champ si l'élève avait compris partiellement ou entièrement le poème. A l'occasion, l'intervention de l'enseignant ou de l'enseignante incitait l'élève à se "frotter" au texte en le lisant et en le relisant. L'illustration a pris la forme d'un dessin, d'un collage ou d'un modelage.

Un autre procédé que nous avons utilisé pour inciter l'enfant à retourner au texte imprégnateur fut la présentation de poèmes sous forme de pictogrammes. Tous les mots <u>concrets</u> furent remplacés par des cases à remplir. L'enfant les remplissait à l'aide d'un signe non-graphique. Il recevait une feuille sur laquelle apparaissait à gauche, le poème écrit et parallèlement à celui-ci, le poème à compléter. Nous avons porté une attention particulière au fait de bien aligner chacun des deux poèmes, surtout pour que l'élève de 1ère année puisse s'y retrouver aisément.

Voici Qu'est-ce qui fait le tour de la terre? de Jacques Charpenteau, réalisé sous forme de poème pictogramme.



(Poème pictogramme réalisé par un élève de 3e, Ecole Dubé).

IV PHASES D'ÉVEIL

Ainsi en diversifiant les présentations, nous cherchions à confronter l'enfant avec la poésie et ce, en le stimulant à créer à son tour.

Afin de mieux outiller l'enfant à dire et à se dire, nous avons fait en sorte que cet éveil à la poésie, conduise à l'expression poétique. C'est pourquoi nous avons encouragé les modes d'expression musicale, plastique, dramatique, orale et l'expression scripturaire. Cependant, cette initiation a suivi les étapes d'un processus d'intériorisation afin de "sentir les choses exister, les habiter, les exprimer comme on les ressent, sans la dictature de la versification ou l'application à reproduire des figures de style. La poésie, ce n'est pas une prose décorée, c'est un "état de conscience, une manière d'exister." (Onimus, J., 1966, p. 165).

ÉTAPES

Les étapes retenues furent au nombre de cinq soit, dans l'ordre: L'exploration, l'exploitation, l'assimilation, l'accomodation et l'adaptation.

Chacune de ces étapes se déroula durant quatre à six semaines.

La première, l'exploration, a consisté à tirer parti des connaissances sensorielles des enfants à l'aide d'activités de sensibilisation appropriées. La seconde, l'exploitation, à examiner par l'observation visuelle et auditive, le fonctionnement interne (images métaphoriques) et externe (le rythme) du discours poétique. La troisième, l'assimilation fut centrée sur l'habileté à considérer une image comme

semblable à une autre à l'aide de l'identification, en transformant une connaissance d'origine visuelle, olfactive, sonore, etc. , en un nouveau "langage". La quatrième étape, l'accomodation, a permis en quelque sorte d'ajuster certaines connaissances en les agençant notamment dans l'espace. La dernière étape, l'adaptation a consisté à réunir de façon harmonieuse les différents procédés d'éveil explorés et exploités par les enfants.

Les mises en situation furent choisies en fonction de leur "signifiance" pour l'enfant et de leur pouvoir intégrateur. Afin de donner plus de cohérence à notre propos, l'équipe-projet a sélectionné soigneusement chacune des approches retenues. En aucun cas, nous avons voulu installer la gratuité, pour elle-même, puisque nous demeurions convaincus que le discours poétique en est un de cohérence et de signifiance.

Voici quelques définitions concernant les phases d'éveil, accompagnées d'un résumé des activités.

DEFINITION DES DIFFERENTES PHASES

1. EXPLORATION:

   - Tirer parti des connaissances sensorielles des enfants à l'aide d'activités d'exploration sensorielle.

   - Moyen: la comparaison

2. EXPLOITATION:

   - Examiner par l'observation (visuelle, auditive, etc.) le fonctionnement interne (images métaphoriques, comparaisons, etc) et externe (rythme: rimes, inversion, répétition, etc) des poèmes imprégnateurs.

   - Moyen: la métaphore affective

3. ASSIMILATION:

   - Développer l'habileté à considérer une image semblable à une autre à l'aide de l'identification, en transformant une connaissance d'origine sensorielle en un "nouveau langage".

   - Moyen: Poème-tache, poème-pictogramme

4. ACCOMODATION:

   - Ajuster certaines connaissances par un agencement spatial.

   - Moyen: poèmes-oeufs, poèmes-poissons.

5. ADAPTATION:

   - Réunir, regrouper les différents procédés d'éveil explorés, exploités, assimilés et accomodés en une plus grande habileté à produire un texte à caractère poétique.

   - Moyen: Carte-coeur.

TABLEAU I: PHASES D'EVEIL

ET SYNTHESE DES ACTIVITES VECUES

EXPLORATION EVEIL SENSORIEL (DEC.) Activité musicale	Eveil sensoriel Activité orale	Activité dramatique	Activité plastique	Activité scripturaire
Audition: L'hiver, Vivaldi. Observation d'images hivernales traduites en rythmes musicaux. Chercher à visualiser ce qu'on entend.	Moyen: Sacs - surprises Examen sensoriel du blanc	Recherche collective et individuelle de différentes lectures possibles à partir du poème.	Examen des éléments figuratifs du poème présenté et illustration de ceux-ci. Exposition.	Chercher un moyen pour créer l'analogie. Moyen trouvé: La comparaison ex: La neige c'est comme...
EXLOITATION: (JANV.) act. musicale Exploiter air connu et l'associer à un nouveau texte.	Tirer parti des textes lors d'un jeu de chasse aux mots rares. Attention portée à la morphologie visuelle des poèmes présentés.	Poèmes imprégnateurs mimés, puis dramatisés (Choeurs récitant, choeurs répondant)	Personnification plastique des attributs propres au personnage présenté.	Utilisation d'images contenues dans le poème imprégnateur associées à de nouvelles images. La métaphore affichage public
ASSIMILATION: (FEV-MARS) act. musicale Identifier airs et rythmes connus et les rapprocher d'images rythmiques présentées.	Transformation d'expressions figées en expressions resémantisées. - en identifiant les expressions - et en les rapprochant d'expériences émotives familières.	Identification d'expressions figées à l'aide de charades, de devinettes, de marionnettes.	- Associer à une tache un ou des vers connus ou créés. - Associer à une forme graphique une forme non-graphique (pictogramme).	Appropriation d'expressions comprises et assimilées par la création d'un texte original et personnel. Synesthésie Coeurs-au-vent
ACCOMODATION: (AVRIL) act. musicale Audition de bruits naturels et reproduction de ceux-ci à l'aide de tissus, instruments musicaux. Danse chantée avec marottes.	. Agencement d'expressions connues par le jeu des "oeufs menteurs".	Arrangement rythmique des poèmes imprégnateurs à l'aide de "marottes - poissons".	. Fabrication de marottes en forme de poissons.	Mise au point de poèmes-oeufs, de poèmes - poissons. La connotation affichage public

ADAPTATION : (MAI) act. musicale	Activité orale	Activité dramatique	Activité plastique	Activité scriptuaire
Réunification d'un air connu à un texte méconnu.	Réunir différentes expressions et les harmoniser à de nouvelles situations présentées.	Imaginer des mimes appropriés aux sentiments vécus.	Associer différentes graphies à différentes actions et émotions. Adaptation d'une forme graphique à un sens. ex: t o m b e r	Réunir et harmoniser différentes images maternelles.

ACTIVITÉS

Voyons de plus près les cinq (5) groupes d'activités qui furent mensuellement présentées aux élèves, en étroite relation avec le texte imprégnateur.

4.1 Activité orale

En introduisant différentes activités, nous cherchions à distinguer en classe, des situations de communication, des situations d'apprentissage. L'activité orale comportait ainsi deux volets. Un premier centré sur l'expression libre et un second, l'apprentissage de certaines règles verbales.

Dans un premier temps, l'affectivité enfantine surgissait à l'état brut. Dans un second temps. l'enseignant-e, sans nier les mobiles affectifs, "énergétiques", introduisait de nouvelles structures inspirées des poèmes-imprégnateurs, afin qu'à la structuration de la langue corresponde la structuration progressive de l'apprentissage de celle-ci. C'est lors de cet apprentissage par structuration, appuyé sur le fonctionnement motivé de la langue en situation signifiante, que le "guidage" de l'enseignant-e s'est avéré prépondérant. Sans engorger la mémoire, l'enseignant-e a mis en jeu la mémoire intelligente de l'enfant en procédant "plus par inclusion et classement que par entassement incoordonné ou juxtaposition." (H. Romian, 1979, p. 158).

Cette démarche est apparue indispensable puisqu'elle a créé un champ, au sens de la Gestalt-théorie. En vivifiant l'apport de l'imitation et de la mémoire, elle a amenui la distance entre l'expression spontanée et l'expression enrichie.

A d'autres occasions, l'imag'nation de l'enfant fut stimulée par l'utilisation d'expressions linguistiques plus ou moins familières, comme le sont les expressions-figées, les proverbes ou en prenant des expressions au pied de la lettre. Cette activité exploita l'approche ludique (charades, devinettes, rebus, mimes). Les enfants, après avoir pris connaissance de l'expression, cherchaient à la présenter à leurs camarades.

A maintes occasions, l'activité orale prit la forme d'une conversation dirigée (ex: "Avez-vous le coeur en fête?"). L'enseignant-e profitait de ce moment pour que les enfants expriment leurs émotions et leurs sentiments (1er volet). Peu à peu, la conversation se dirigeait vers le poème-imprégnateur (2e volet). La cassette pré-enregistrée prenait ensuite la relève.

Lors de cette activité, l'enseignant-e présentait la poésie comme une façon plus intime de fréquenter et d'exprimer le réel, en utilisant une langue parlée authentique et riche. Certes, il n'est pas toujours facile de susciter l'analogie personnelle, en discernant et en coordonnant de nouveaux rapports. Cependant,

> "L'art et la science du pédagogue résident dans le choix du matériau et des règles, dans la façon de favoriser la structuration. Les règles deviennent des supports et non des contraintes quand elles conviennent au développement psychologique de l'enfant."
>
> (R. Desrosiers, 1975, p. 184).

Une autre avenue utilisée fut la projection de films se rapportant aux poèmes-imprégnateurs. Les films retenus contenaient outre une trame musicale, un récit présenté sous forme d'images.

C'est à la suite d'un de ceux-ci que les élèves de 1ère année écrivirent:

" Le soleil va réveillonner avec son
amie la lune bleue."
(Andrée, 1ère année)

" La chute court vite, vite,
Les rochers tombent sous sa puissance."
(Ugo, 1ère année)

"La chute immense fait entendre
sa voix enrouée."
(Jean, 1ère année)

"Le soleil se repose sur l'eau
verte et orangée."
(Isabelle, 1ère année)

"L'aigle se couche dans son bain
de mousse d'or."
(Elève de 1ère année)

"Le merle se repose sur un rayon
de soleil."
(Elève de 1ère année)

"Le soleil danse avec la pluie
C'est la danse de l'arc-en-ciel."
(Ghislain, 1ère année)

Suite à l'exploitation sensorielle d'une clémentine, Pascale a composé le poème suivant:

"Douce et bonne clémentine,
toute petite et fragile clémentine,
comme tu es bonne et juteuse!
Tu es savoureuse et très délicieuse.
Ta robe a une jolie couleur.
Pour moi, tu es la meilleure!
Ta douceur est digne d'une clémentine."
(Pascale, 1ère année)

Lors des grands froids de janvier et de février les enfants regardèrent attentivement les carreaux givrés des fenêtres et y découvrirent des scènes inusitées de constellation de cristaux.

Les occasions d'éveil à la poésie furent nombreuses puisqu'elles autorisèrent l'enfant à ressentir des émotions. D'ailleurs, n'est-ce pas l'essence de la poésie d'être la patrie des émotions? Cependant, si "parvenir à mettre en scène des sentiments, c'est déjà une réussite (...) l'expression des sentiments ne suffit pas cependant à faire d'un texte, un poème." (R. Desrosiers, 1975, p. 106). Comme notre projet portait sur l'éveil à la poésie, nous avons encouragé les élèves à se construire un monde à l'image de leurs sentiments, étant donné que la vie affective est un trait dominant de la thématique enfantine.

Cependant, quelques élèves révélèrent une grande difficulté à livrer leurs émotions. Steven (1ère année) manifesta sa réticence de la façon suivante:

- "Steven: Je ne veux pas "faire" de la poésie.
- Suzanne: Pourquoi?
- Steven: Parce qu'il faut dire des choses.
- Suzanne: Lesquelles?
- Steven: Celles qui sont en moi.
- Suzanne: Pourquoi ne veux-tu pas les dire?
- Steven: Parce qu'elles m'appartiennent."

4.2 Activité plastique

"Ne me dérangez pas
je suis profondément occupé."
(S.D. Garneau, 1949, p. 35).

Celle-ci consistait à illustrer, écrivions-nous précédemment, le poème ou un vers ou une strophe du poème lu et entendu. Une autre activité que nous avons appelé tache consistait à remettre à l'enfant une feuille sur laquelle était peinte une ou des taches. L'enfant était alors invité à la regarder attentivement et à se référer au poème imprégnateur. Nous voulions par ce procédé susciter chez l'enfant des associations de formes, de mots et de rythmes. Cette activité était précédée de questions ouvertes permettant ainsi à l'imagination de se déployer. "Cette tache te fait-elle penser à quelque chose que tu as vu dans ta tête, lorsque tu as écouté le poème?" "Si oui, complète la tache à l'aide de vers "empruntés" au poème ou à l'aide de vers nouveaux."

Ainsi, en examinant sa feuille-tache, Steven (1ère année) a vu ceci:

Quant à Sonia (1ère année), les tâches lui ont fait penser au titre du poème Qu'est ce qui fait le tour de la terre ?

de Jacques Charpentereau.

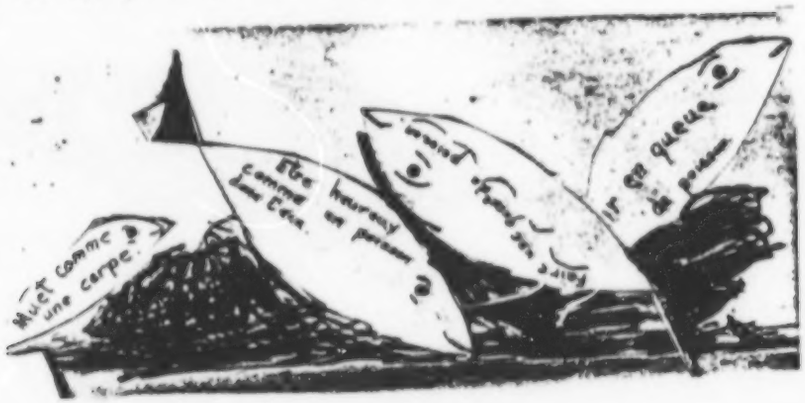
Lors de la Saint-Valentin toujours dans le but de "nourrir" l'imagination de l'enfant, nous les avons incités à imaginer un paysage en coeur.

(1ère année, Ecole Dubé)

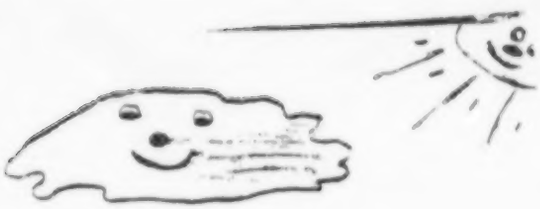
Ou encore à illustrer des phrases figées

ex:- "avoir le coeur sur la main"
- "avoir le nez au vent"
- "être pris la main dans le sac"

Parfois les élèves inscrivaient ces expressions dans la forme demandée ou les agençaient, selon leur fantaisie dans leur cahier de poésie.

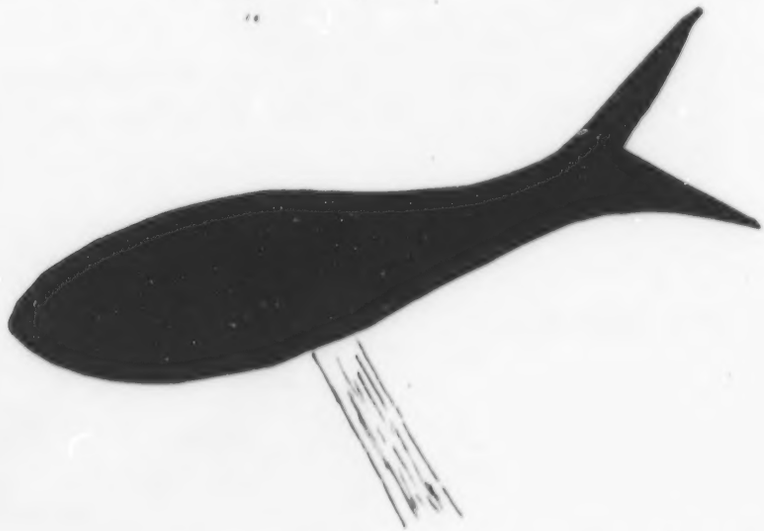


(Jason, 1ère année)



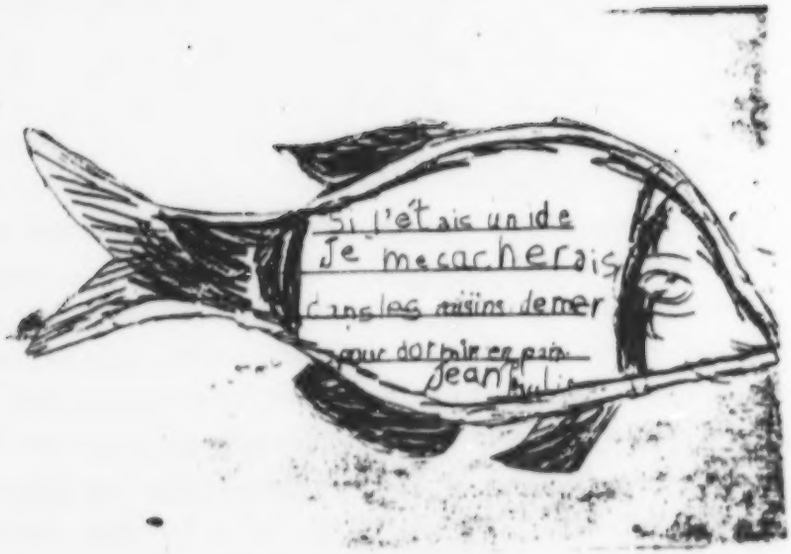
(Annick, 3e année)

Ces activités plastiques trouvèrent leur prolongement lors des activités dramatiques et musicales. Ainsi, les enfants se fabriquèrent, en avril, une marotte en forme de poisson, afin de chanter Sous le pont de Rimouski.



(Marotte-poisson fabriquée par un élève de 3e année de l'Ecole Dubé).

Ils fabriquèrent aussi des poèmes-oeufs, des poèmes-poissons. Nous avons privilégié l'approche "intégrative" de préférence à une approche morcelée ou fragmentée de l'univers poétique, en associant à une forme morpho-sémantique, une forme plastique.



(Jean, 1ère année)

(Pascal, 1ère année)

(Annick, 3e année)

4.3 Activité dramatique

Chacune des activités dramatiques présentées avait essentiellement pour objet de susciter chez l'élève, dans un premier temps, une armature sonore et rythmique simple qui structure ses mouvements. C'est ainsi que nous avons exploité, en début d'expérimentation principalement des techniques morpho-phonologiques (rythmes et assonances) fondées sur la répétition. Par la suite, pour que le poème puisse atteindre toutes les fibres et parois de l'élève, ceux-ci dramatisèrent, soit le poème, soit une strophe ou un vers. Ainsi lors de la présentation du poème Un cri d'oiseau traverse le matin, il fut question dans le dernier vers "des longues mains du rêve qui traînent ça et là." (G. Jean, Pour nommer ou les mots perdus.) Les enfants profitèrent de cette circonstance poétique, pour transformer leurs mains en marionnettes, lesquelles devinrent

"des mains fatiguées ...
des mains esseulées ...
des mains âgées ...
des mains gelées ...
etc."

A d'autres occasions, il s'agissait pour l'enfant de vivre avec plus d'acuité un des cinq sens. Ainsi, le froid et la chaleur furent présentés de la façon suivante. L'enfant disait d'une voix chevrotante, en sautillant sur place:

"J'ai froid, j'ai très froid,
Je mets mon bonnet.
J'ai froid, j'ai très froid,
J'enfile mon manteau.
J'ai froid, j'ai très froid,
Je mets mes mitaines.
etc."

"Ouf! J'ai chaud, j'ai très chaud!
(l'enfant s'éponge le front, la nuque)
J'enlève mon bonnet.
J'ai chaud, j'ai très chaud.
etc."

Suite à la présentation du poème "J'ai sommeil" les enfants mimèrent les premiers signes du sommeil, en répétant

"J'ai sommeil!
Je me frotte les yeux
J'ai sommeil!
Ah! Je bÂââille ...
J'ai sommeil (voix légèrement endormie)
Je m'end o r s ...
Je me réveille,
Je m'é-t-i-r-e" (l'enfant s'Âtire les bras et les jambes).
etc.

En décembre, les enfants imaginèrent une gestuelle collective. Ce jeu dramatique évoqua une action concrète. Chaque élève imagina qu'il était un sapin avec son corps, sa forme, ses mouvements. L'élève accompagnait ses mouvements, en disant:

"Je suis un tout petit sapin.
Je grandis, je grandis.
Je secoue délicatement mes branches.
Je me balance au vent.
Je suis heureux.
Aie! Qui vient là?
Aie! Mon tronc me fait mal!
Adieu forêt!"

Au printemps, ils imitèrent divers bruits créés par le vent. Ils le firent d'abord avec leur bouche, puis à l'aide d'un foulard qui fouettait l'espace. Ils dramatisèrent le réveil de la nature, l'éclosion des premiers bourgeons, accompagnés de gazouillis.

Avant Pâques, ils simulèrent une ponte, l'éclosion d'un poussin, le craquement de la coquille. En mai, ils imaginèrent avec grand bonheur, l'araignée tissant et ourdissant sa toile. Lors de la présentation du poème "A pas" ils s'imprègnèrent des expressions figées:

- faire les 100 pas.
- marcher au pas.
- à pas de loup.
- marcher sur les pas de quelqu'un.

Avril fut l'occasion rêvée pour dramatiser sous forme de théâtre de marottes, le poème Les poissons.

Lors des activités dramatiques, l'enseignant-e faisait moduler le poème imprégnateur en insistant sur les différents registres de récitation (voix douce, enrhumée, lasse, rieuse, plaintive, revendicative, amusée) inspirée de comportements de la vie quotidienne. Parfois, certaines strophes dites en choeur, introduisaient un motif sonore qui se greffait à l'expression dramatique.

4.4 Activité musicale

Plusieurs poèmes furent présentés sous forme musicale. Nous les avions choisis en fonction des nombreuses affinités qu'ils présentaient avec le poème imprégnateur, notamment en regard des images qu'ils recelaient. Ces poèmes, mis en chanson, avaient pour objet non seulement de prolonger le poème imprégnateur mais

aussi de susciter par le biais de la chanson de nouvelles images rythmiques. De plus, nous étions fort conscients que l'utilisation de ce procédé permettait de graver, à l'aide d'airs connus de nouveaux textes. Chacun des poèmes mis en chanson fut choisi en fonction de sa brièveté. Il nous semblait alors plus facile de le faire apprendre, de le retenir et d'y revenir lorsqu'un nouveau poème faisait allusion à une image métaphorique ou rythmique déjà évoquée.

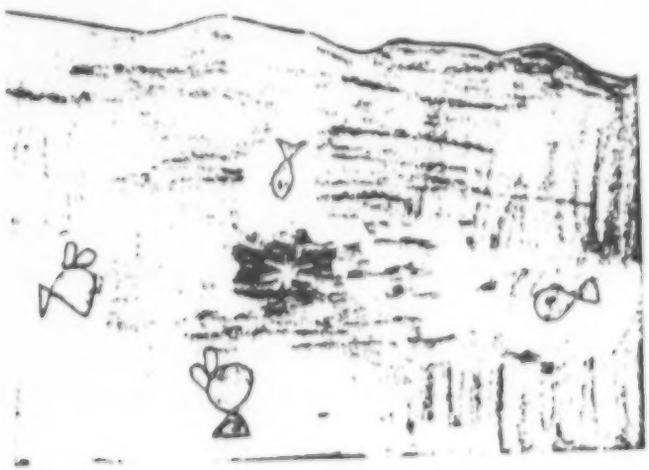
Une fois de plus, afin de s'assurer que le poème-chanson avait été compris, nous invitions l'enfant à l'illustrer.

Le poème Dans les algues brunes de B. Barollas fut chanté selon la mélodie connue Au clair de la lune.

Voici comment deux élèves de 1ère année illustrèrent le vers "Les poissons de lune".

Dans les algues brunes
Couleur de la lune
Repose un flocon
Un flocon de neige.
Les poissons de lune
Vont le protéger
Pour qu'il dorme en paix.

B. Barollas, trois petits flocons
Grasset - Jeunesse, 1976. Albums trois pommes.



RÊVE

Dans les algues brunes
Couleur de la lune
Repose un flocon
Un flocon de neige.
Les poissons de lune
Vont le protéger
Pour qu'il dorme en paix.

B. Barollas, trois petits flocons
Grasset - Jeunesse, 1974. Albums trois pommes.

(1ère année, Ecole Dubé)

Sur un petit air de Pierre Reverdy fut chanté sur l'air de Vive la Canadienne.

(Elève de 1ère année, Ecole Dubé)

S'il est vrai que la poésie en musique constitue une redondance (car la poésie est elle-même musique), nous n'avons pas pour autant limité les activités musicales au poème-chanson. Plusieurs activités rythmiques permirent aux enfants de mieux s'approprier un rythme et de le traduire par la suite dans

leur texte. Nous avons exploité le poème-chanson, comme un des nombreux modes d'expression, sans pourtant abuser de ce procédé.

Plusieurs activités musicales consistèrent à écouter attentivement une pièce de musique dont L'hiver de Vivaldi, La truite de Schubert, la Symphonie des jouets de Haydn, pour n'en mentionner que quelques-unes.

Suite à l'audition, l'enfant illustrait soit le rythme perçu et senti à l'aide de craies de cire, soit les objets représentés sous forme musicale. A l'occasion, il traduisait avec ses mains, ses pieds ou sa tête un ou des rythmes.

Il y eut quelques auditions de Percé. Les enfants identifièrent les bruits de la nature dont ceux

- du vent
- le ressac de la mer
- le bruissement des feuillus
- certains cris d'oiseaux, etc.

Cependant, il s'est avéré important, avant de transposer physiquement ce que les élèves avaient entendu, d'identifier, d'interpréter les bruits, les mouvements, les cris et de les expliciter verbalement. A travers des praxies connues, appartenant à leur vécu (différents types de marche, des cris d'animaux, des mouvements d'arbres) les enfants recréèrent les bruits de la nature. Cette activité d'audition avait principalement pour objet d'identifier et de créer des analogies de type synesthésiques entre une perception auditive et des perceptions cutanées, olfactives et visuelles.

L'univers des enfants de 6 et 8 ans en est un de syncrétisme, c'est-à-dire que l'enfant appréhende le monde de façon glo-

baie et indifférenciée. En isolant dans un premier temps, un sens puis en le mettant par la suite, en relation avec d'autres sens, l'enfant s'approprie alors plus aisément l'univers qui l'entoure puisqu'il s'identifie notamment aux éléments de la nature, en leur attribuant des fonctions et des émotions qu'ils n'ont que par le pouvoir évocateur des mots. Ce faisant, l'enfant exprime et révèle ses désirs, ses peurs, ses fantasmes, soit à l'aide de gestes, de dessins ou en composant quelques vers.

4.5 Activité scripturaire

PHRASE-AMORCE

Nous ne voulions pas axer notre projet uniquement sur l'imprégnation de l'esprit enfantin par le langage adulte. Au contraire, nous voulions que l'enfant puisse expérimenter le tâtonnement expérimental lors d'essais spontanés d'expression, tout en y étant guidé à l'aide de phrases-amorces. Les phrases-amorces furent choisies, à partir du titre ou d'un vers du poème imprégnateur, en fonction de leur pouvoir provocateur d'énergie.

L'attitude privilégiée en classe, selon l'expression de J.H. Malineau, en fût une d' "interrogation accueillante", laquelle consistait à inciter l'élève à aller plus loin, c'est-à-dire, au-delà de formules toutes faites, en créant des images jaillies du plus profond de chacun, là où elles dorment et attendent qu'on les fasse éclater.

Cette phrase-amorce était écrite au tableau. Puis, nous demandions aux élèves de composer soit collectivement, soit individuellement quelques vers (quatre au maximum). Pendant plusieurs semaines nous avons privilégié la création collective au dépend de la création individuelle. Nous avions constaté que le travail

en groupe permet l'effacement momentané de l'anxiété devant le travail écrit que l'on n'est pas certain de mener à bien seul (faute soit d'habileté ou d'autonomie scripturaire comme ce fut le cas en 1ère année). La création collective engendre un climat de sécurité où les plus timides peuvent surmonter une situation habituelle d'échec. Ce procédé a suscité une grande richesse de relations, nées de l'exploration en commun d'un domaine mal connu. Elle a libéré l'imagination en donnant au groupe plus de cohésion et de dynamisme, en augmentant sa puissance créatrice et, en facilitant l'appropriation d'images et de symboles.

Pour ce faire, nous procédions de la façon suivante:

1o Dans un premier temps, nous notions chacun des vers dit oralement.

2o Puis, le groupe-classe se prononçait à main levée, soit sur le rejet de la phrase, soit sur son acceptation.

3o Seul les vers retenus étaient notés au tableau.

4o Puis, nous lisions les vers avec les enfants.

5o Finalement, nous faisions les aménagements lexicaux, syntaxiques ou rythmiques suggérés par les élèves.

6o Pour terminer, l'élève copiait dans son cahier de poésie, le nouveau poème.
En tout temps, ce dernier pouvait être illustré.

Voici les deux premiers poèmes collectifs réalisés par les élèves de 1ère et de 3e années.

La neige

La neige c'est comme un petit nuage blanc.
La neige c'est comme un goéland.
La neige couvre la montagne de son manteau blanc.
Les petits flocons tombent lentement.

(3e année, Ecole Dubé)

Des flocons blancs

Des flocons blancs comme de la ouate
tombent sur la terre.
Ils sont doux comme des poils de lapin.
Ils sont légers comme des plumes.

(1ère année, Ecole Dubé)

Lors d'activités verbales qui précédèrent l'activité scripturaire, nous avions introduit le comparant comme. Notre intervention a donc incité les élèves à l'utiliser. Cependant, à cette époque nous n'avions fait allusion ni à la rime ni à la répétition, comme procédés rythmiques. Cependant, les élèves de 3e sentirent (intuitivement) le besoin d'y recourir.

L'utilisation d'une phrase-amorce incite majoritairement les élèves à "s'accrocher" à des images récemment exploitées en classe. De plus, elle enracine le discours poétique dans un sol récemment labouré. Du brassage du ou des textes imprégnateurs et des nouvelles idées émises par les camarades, émerge un nouveau texte auquel les enfants s'identifient. Ce texte devient leur propriété. En explorant le "dire" des élèves, de nouvelles associations émergèrent et de nouveaux rythmes apparurent. Lors de cette activité, les élèves constatèrent avec joie, qu'ils pouvaient produire un texte qui soit signifiant pour eux.

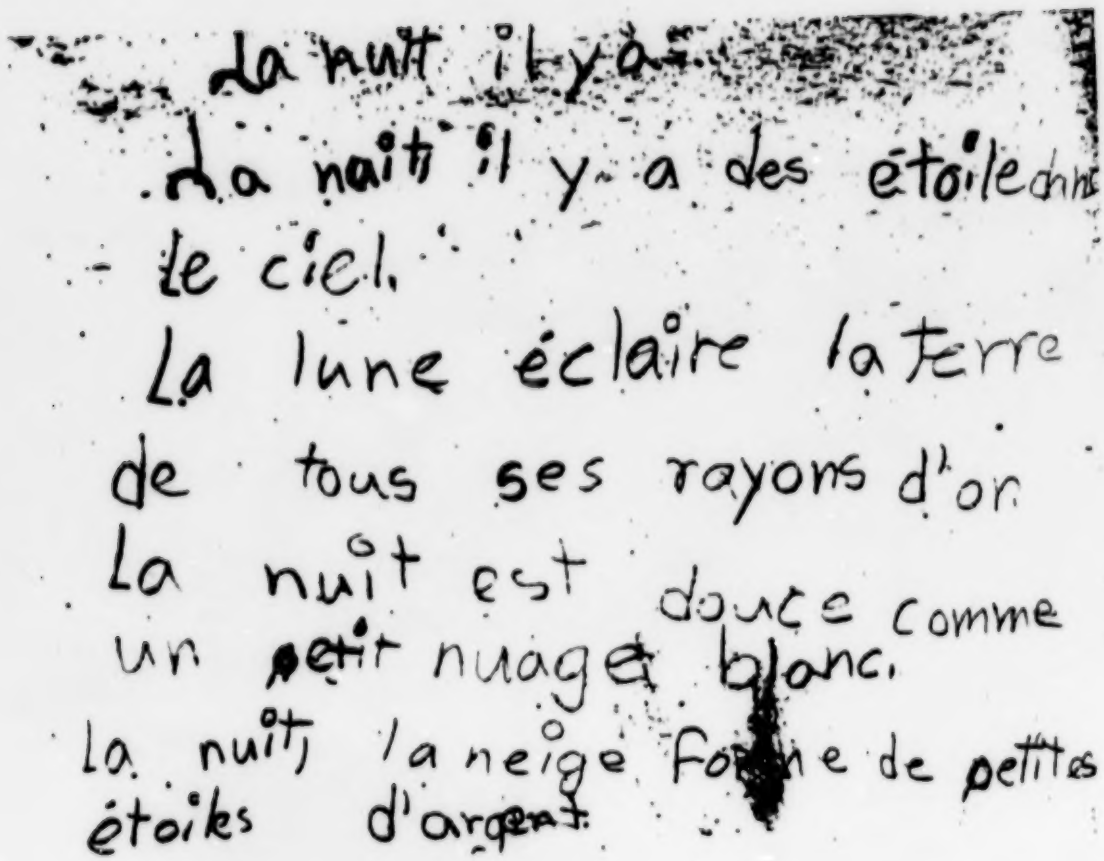
Nous avons constaté que la phrase-amorce présentée sous forme de stimulus verbal "n'entrave pas de façon notoire la liberté d'expression (car elle) a l'avantage d'offrir suffisamment de contraintes pour inviter au dépassement". (R. Desrosiers, 1975, p. 41). De plus, les phrases-amorces offrirent assez de dépaysement (parce qu'elles étaient partiellement libres) pour stimuler les élèves. Peu à peu, ces derniers manifestèrent le désir de travailler seul ou avec l'aide de camarades. Aussi, avons-nous délaissé momentanément l'approche de composition collective au profit de la composition individuelle.

Voici quelques phrases-amorces qui furent suggérées aux élèves tant de 1ère que de 3e années:

1. Quand c'est l'hiver ...
2. La nuit, il y a ...
3. Mon coeur est ...
4. Si j'étais un sapin ...
5. Ca me brise le coeur ...
6. Qu'est-ce qui fait le tour de ma maison?
7. Un cri d'oiseau ...
8. Les longues mains du rêve ...
9. A pas d'oiseau ...
10. L'hiver a laissé ...
11. Le printemps ...
12. Si j'étais un poisson ...
13. Quand il pleut ...
14. Un papillon ...
15. Maman, je t'aime parce que ...
16. Mon araignée ...
17. La poésie, pour moi, c'est ...

Ces phrases-amorces donnèrent naissance aux textes suivants:

La nuit, il y a ... (3e année)



La nuit il y a.
La nuit il y a des étoile dans
le ciel.
La lune éclaire la terre
de tous ses rayons d'or.
La nuit est douce comme
un petit nuage blanc.
La nuit, la neige forme de petites
étoiles d'argent.

La nuit il y a
des étoi les brillantes qui chantent
autour de la lune.

La nuit, il y a ... (1ère année)

Quand c'est l'hiver
La neige forme un tapis de
soie. Quand je joue dans
la neige, j'ai de la joie.
La montagne se recouvre de
flocons.
Du haut de mon balcon,
je regarde les glaçons.

Quand c'est l'hiver ...
(3e année)

Mon coeur
est Léger
comme une feuille
dans le vent

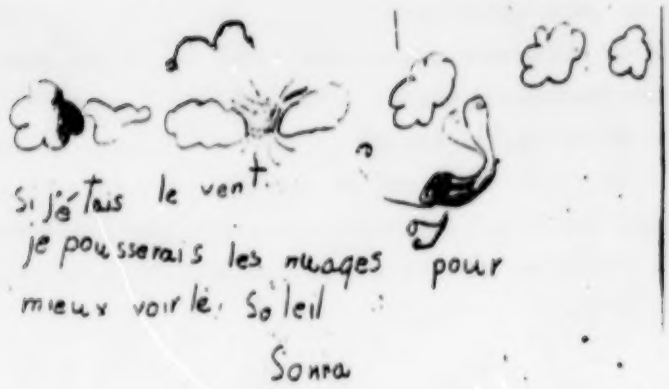
Mon coeur est ...
(1ère année)

"Qu'est-ce qui fait le tour de ma maison?
C'est un oiseau blanc
qui s'appelle goéland."

(Jason, 1ère année)

Mon coeur est heureux
Je voudrais voler sur
la lune bleuâtre.

Mon coeur est ... (Elève de 1ère année)



Si j'étais le vent ... (Sonia, 1ère année)

Araignée noire

(Poème collectif, illustré et écrit par Ugo 1ère année)

Mon araignée grise

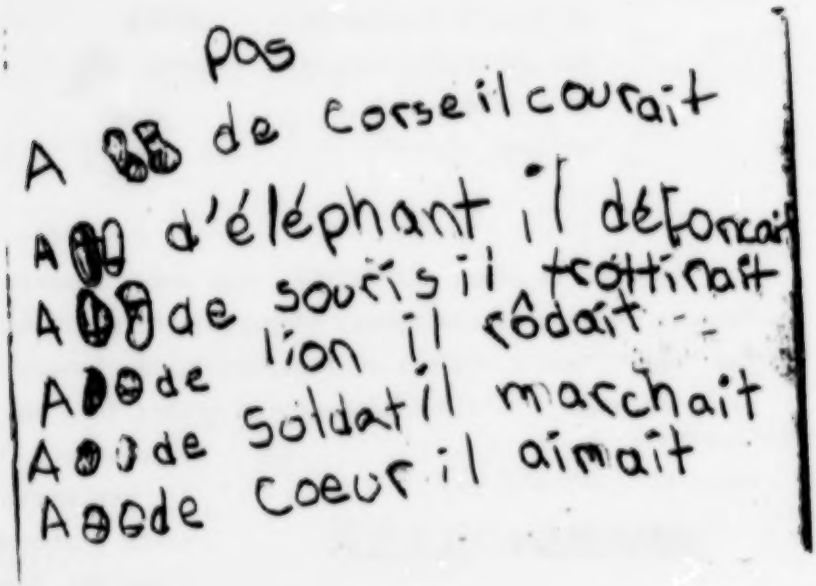
Mon araignée grise
fait un beau tapis vert,
comme le printemps qui arrive,
Aujourd'hui comme hier.

(Martine, 3e année)

"Si j'étais le vent
J'irais chatouiller les maisons
et les enfants."

(Elève de 1ère année)

Le poème imprégnateur Pas a suscité chez Annick, l'imitation formelle suivante:



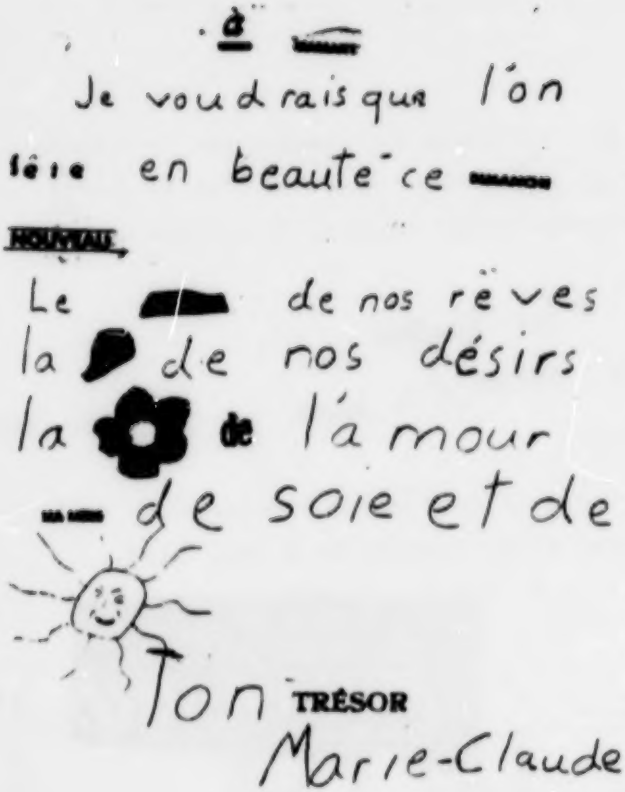
Quelques exercices furent centrés sur la découverte et l'exploitation de l'espace graphique, afin que les élèves puissent voir autrement un mot ou une lettre. D'une certaine façon, l'école tue lentement la lettre. En introduisant le jeu graphique, les élèves se sont familiarisés avec une gamme de caractères typographiques en redonnant aux mots une certaine vie qui leur avait été enlevée:

A d'autres occasions, l'enfant choisissait à sa guise, un mot qu'il devait par la suite écrire

. en très petits caractères
. en grands caractères
. sur toute la hauteur de la page
. en zigzag
. en rond
. etc.

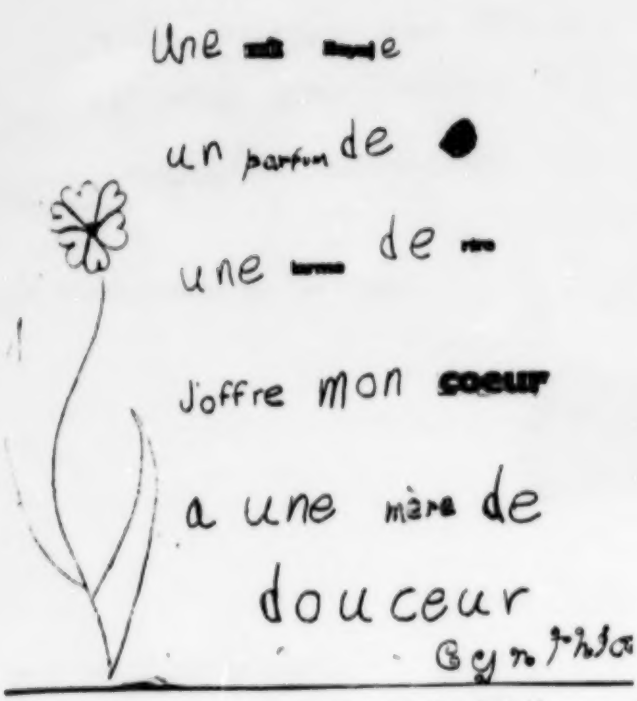
Lors de la phase ADAPTATION, nous avons apporté, en 3e, différents lexèmes et syntagmes, découpés, ici et là dans des revues. Ces "mots" furent choisis en fonction de leur pouvoir suggestif et stimulateur. L'élève prenait, au hasard dans une enveloppe, un de ceux-ci. Cette façon d' "enclencher" l'imaginaire a provoqué des réalisations insoupçonnées. Dans un cas, les élèves de 3e ont choisi plusieurs mots et les ont intégrés à leur texte. Voici quelques "variations" réalisées à l'occasion de la fête des mamans. On constate de nombreuses combinaisons issues du hasard et de l'intention.

(Eric, 3e année, Ecole Dubé).



Marie-Claude a inclus, outre des "mots", des pictogrammes. Elle a ainsi joué avec bonheur sur deux codes.

(Marie-Claude, 3e année, Ecole Dubé)

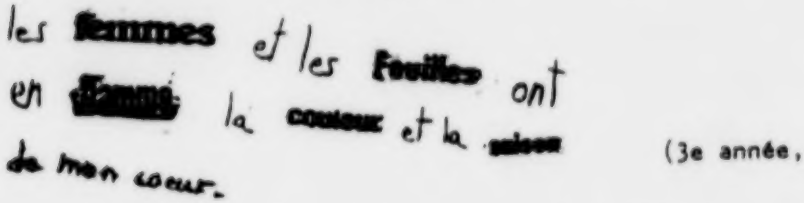


Cynthia, tout comme Marie-Claude et d'autres camarades ont exploité l'analogie métaphorique:

"une larme de rire"
"la fleur de nos désirs"
"le jasmin de nos rêves".

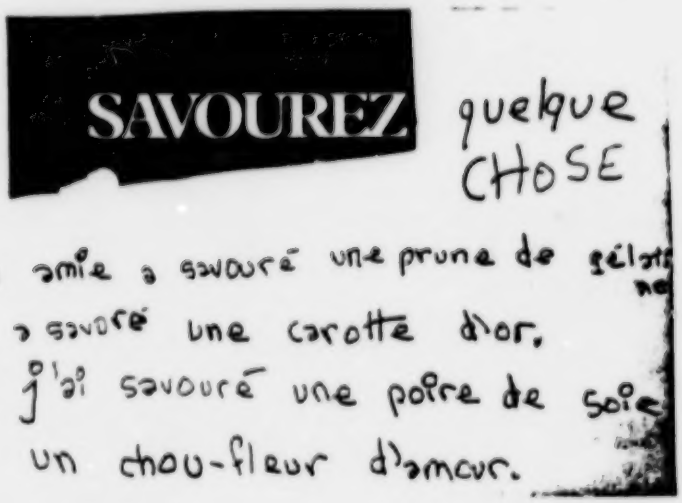
(Cynthia, 3e année, Ecole Dubé)

Ici, le rythme est ponctué par la combinaison de l'allitération en [f] (3 fois) et de la rime en [oe:r]. Cet agencement morpho-phonologique renforce la métaphore.



(3e année, Ecole Dubé).

Pour d'autres élèves ce fut l'occasion de choisir un "stimulus graphique" et de l'exploiter à leur façon.



(Martine, 3e année, Ecole Dubé)

(Elève de 3e, Ecole Dubé)

Lors de l'activité scripturaire, l'équipe-projet a insisté pour que l'attitude de l'enseignant-e soit non seulement souple, mais également exigeante afin de stimuler l'élève qui parle ou qui écrit à oser sortir de la parole ordinaire, banale, pour aller plus loin. En créant chez l'enfant le <u>besoin des mots</u>, en explorant avec lui les possibilités de la langue et également les <u>écarts</u>, l'enseignant-e recherchait avec l'enfant l'inattendu par l'association d'images qui par leur éloignement étaient susceptibles de provoquer l'étonnement.

V JEUX POÉTIQUES

Ces derniers avaient essentiellement comme objet de libérer l'expression en redonnant aux mots toute leur dimension.

Ces jeux permirent de préserver, de susciter et de développer la créativité du langage. L'accent fut notamment mis sur l'éclatement d'expressions figées (comme le sont certains proverbes), de jeux-rimés, de mots-valises, de poèmes casse-têtes, etc.

"Le soleil se lève pendant que je dors
Le soleil me réveille d'un "clin d'or".
(Elève de 1ère année).

Les jeux poetiques stimulent et structurent l'imaginaire des enfants. Ces jeux ont porté aussi bien sur

- les sonorités.
- les métaphores,
- le mot et sa charge imaginaire,
- les rapprochements absurdes en créant une rupture de la logique et un choc évocateur.

"Une petite magicienne s'appelle Caroline,
La petite fait de la magie dans le ciel,
Quand il pleut, elle devient soleil."
(Caroline, 1ère année)

"Quand je suis dans la piscine,
Une petite fourmi me chatouille le nombril."
(Karel, 1ère année)

"Par-dessus ma tête,
J'ai vu un papillon qui lisait."

(S.L., 1ère année).

Nous avons aussi exploité des jeux à caractère phonétique (ex.: des rimes avec les prénoms, les animaux, les aliments, les lieux).

"Charlotte a un bateau qui flotte sur l'eau,
Raoul a un camion qui fait ronron.

(Danièle et Christine, 3e année).

"Polichinel monte dans l'échelle,
Casse un barreau,
Plouf! à l'eau! Bingo!

(Isabelle et Stéphanie, 3e année).

des chasses aux mots rares (ex: giboulées, frimas).

Certains poèmes connurent un grand succès auprès des élèves à cause de leur structure morpho-phonologique. Nous pensons ici plus particulièrement aux poèmes Pas et Ça te brise le coeur. En effet, certains des poèmes imprégnateurs surent rejoindre

> "le goût prononcé qu'ont les enfants pour les poèmes jouant sur des sonorités infiniment répétées, organisées dans des structures rythmiques simples que l'on peut aisément scander par un mouvement corporel quelconque (en frappant des mains, du talon, par un hochement de tête, une impulsion des épaules et du bassin, etc."
>
> (B. Blot, L. Porcher, 1980, p. 55).

C'est dans la catégorie des jeux poétiques que nous avons "rangé" la comptine. Nous l'avons considérée comme un jeu, un lieu rythmique et musical. De plus, nous avons pu constater combien l'engouement pour les comptines était en quelque sorte une manifestation verbale appropriée pour l'enfant car elle lui permettait de jouer avec les mots avec la même aisance qu'il le fait avec des blocs, des balles ou des cerceaux. Les mots ne sont plus alors perçus comme des objets précieux et inaccessibles, mais au contraire comme des objets familiers.

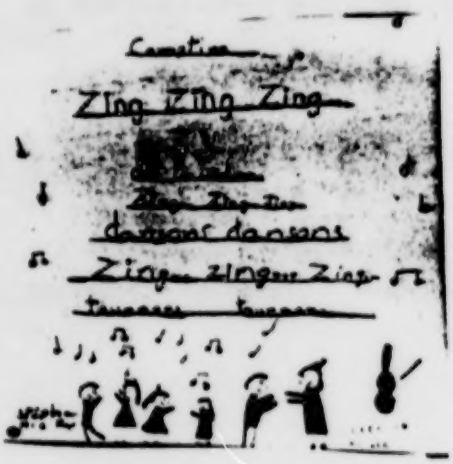
Cependant, outre le fait que certaines formulations inhabituelles s'apparentent à la poésie, comme l'a fait Martine en écrivant:

"Un petit cochon ron-ron-ron
Fait des bonds
En chantant sa longue, longue chanson
Sur le pont d'Avignon."

(Martine, 3e année, Ecole Dubé)

nous ne les avons pas pour autant considérées comme de la poésie puisqu'elle se situe à l'extérieur de toute émotion, de toute effusion et de toute réflexion.

Stéphanie et Isabelle illustrèrent avec à propos la gratuité de la comptine de la façon suivante.



(3e année, Ecole Dubé)

Sans nier l'apport de ces jeux, nous sommes toujours demeurés conscients qu'un éveil à la poésie qui se limiterait à ces jeux serait plus un frein qu'un accélérateur. C'est pourquoi, nous avons surtout privilégié une approche par imprégnation, tout en reconnaissant par ailleurs, l'apport indéniable de ces jeux à l'éveil poétique.

VI CONCLUSIONS

Souventes fois, en 1ère année notamment, des personnes ressources se sont jointes au groupe-classe. Leur présence a permis de mettre à la disposition des apprentis scripteurs, les outils dont les enfants avaient besoin pour écrire.

Ainsi, ils ont assuré un soutien graphique et linguistique au moment de la mise au point des textes. Car, s'il est vrai qu'il suffit d'aimer les mots pour écrire, encore faut-il pour aimer, savoir et pour écrire, pouvoir. Cependant ce pouvoir scripturaire ne peut être obtenu que par le biais du travail. De plus, ce travail ne peut être réalisé que s'il y a maîtrise de l'outil, à savoir la langue. C'est ainsi que nous avons sans cesse chevauché du langage de l'enfant aux textes imprégnateurs. Ce va-et-vient assurait en quelque sorte la relation théorie-pratique. Nous savions bien que l'enfant de 6 ans ne maîtrise pas encore tous les outils linguistiques, dont il a besoin pour écrire. Cependant, les interventions orales, écrites et visuelles, de nature poétique que nous avons faites, ont permis aux élèves de 6 et 8 ans d'affirmer ici et là leurs émotions et leurs sentiments qu'ils surent traduire par la suite, en mots, en images et en rythmes. Tout au long du projet, l'équipe était convaincue que "(...) la création poétique suppose la maîtrise des mots, non la reproduction de recettes formelles." (A. Mareuil, 1978. p. 78).

En cherchant à intégrer de la façon la plus naturelle possible la poésie à la vie de la classe, nous l'avons mêlée à la réalité quotidienne et ce à l'aide de nombreuses activités d'éveil soigneusement choisies. La poésie a éveillé chez les élèves aussi bien l'imaginaire

"Le soleil se cache derrière le nuage
Le nuage et la cage magique s'envolent"
(Elève de 1ère année)

que la logique

Les aventures de la souris
"La souris dort dans son lit,
en riant, tout en dormant.
Le chat veut chatouiller la souris.
La souris voit une grenouille.
La grenouille saute sur la quenouille.
Et la souris s'en alla en pleurant,
Et la grenouille en chantant."
(Jean-François, 3e année)

la rigueur et l'humour

"J'ai une souris ronde qui gronde.
J'ai une souris carrée qui se mouche le nez
J'ai une souris ovale comme une balle."
(Stéphane, 3e année)

la sensualité

"Petit arbre, dis-moi pourquoi tu sens si bon?
Je passe mes journées à te regarder.
Les enfants du quartier sont émerveillés.
Petit arbre, dis-moi pourquoi tu sens si bon?
(Danièle et Christine, 3e année)

la sensibilité et la mémoire

"Un arbre qui vole,
qui vole doucement,
dans le vent,
qui vole dans le vent qui l'emporte."
(Stéphane, 3e année)

"Dans mon coeur,
deux roses murmurent une mélodie."
(Patrick, 1ère année)

"Troubadour part en voyage.
Il va sur un arc-en-ciel,
et glisse au pays des merveilles."
(Collectif, 1ère année)

S'il est vrai comme le révèlent plusieurs recherches que les jeunes enfants (de 4 à 8 ans) possèdent de façon quasi innée, l'aptitude à dire, il n'en demeure pas moins que cette habileté a besoin d'être cultivée, dans un milieu éducatif, qui permette de fonctionner pleinement.

Pourquoi privilégier l'éveil de la poésie à l'école? Sinon parce que

> "l'éducation est du domaine de l'art: l'art de créer les conditions favorables à cette action profonde susceptible d'orienter l'évolution d'un sujet, l'art de manier certaines techniques d'action, l'art de mener vers des objectifs déterminés ceux dont on a la charge."
> (Mialaret, G., 1964, p. 4).

C'est ainsi que nous avons créé des conditions d'<u>éveil à la poésie</u> dans deux classes en associant des approches qui faisaient essen-

tiellement appel à des opérations émotionnelles et cognitives. Car s'il est vrai "que la créativité est l'actualisation d'un processus (...) elle est suivie d'un temps de perfectionnement souvent long et laborieux." (R. Desrosiers, 1975, p. 78).

C'est pourquoi, l'équipe-projet a cherché à mettre l'enfant en contact avec les choses en le faisant vivre dans une ambiance riche en couleurs et en sonorités, afin que des rapports de ressemblance s'établissent entre des éléments, produisant quelque chose comme une "illumination intellectuelle, une sorte d'excitation émotionnelle qui colore et renouvelle la vision." (R. Desrosiers, 1975, p. 78).

C'est ainsi que les poèmes imprégnateurs présentés aux élèves de 1ère et de 3e années furent si près de leur vécu qu'ils purent s'en emparer sans éprouver de difficultés majeures. Nous ne voulions pas que le style ou le vocabulaire des poèmes proposés aux enfants leur apparaissent comme une suite de bizarreries injustifiées. Au contraire, nous cherchions à les mettre quasi naturellement en contact avec les textes afin qu'ils puissent les saisir. Pour cela, l'enseignant-e fut d'une aide précieuse car il et elle les aidèrent à franchir les quelques pas qui les séparaient de la langue des auteurs. Quant à ces derniers, ils ont aidé les enfants, non seulement à sentir, mais, à exprimer avec plus de plénitude ce qu'ils vivaient et ressentaient. Que de fois, Christian, (3e année) à la suite d'une lecture ou de l'audition d'un poème, s'écriait le regard émerveillé "C'est ça, oui, c'est ça!" Les poèmes imprégnateurs furent donc des révélateurs d'émotions, de rythmes et d'images tant chez les 6 ans que chez les 8 ans. Ces "révélations" furent rendues possibles notamment par la progression des activités qui se greffaient aux textes imprégnateurs et la présence, combien attentive et chaleureuse de l'enseignant-e!

Afin de mieux rendre compte de ce qui fut vécu en classe, voici sous forme de tableaux détaillés, les activités qui furent présentées

en mars, avril et mai '82 par l'enseignant-e. Il est à noter que l'enseignant-e amorçait la présentation du poème imprégnateur par l'activité orale. Après l'audition du poème, l'enseignant-e présentait le poème-affiche. Lorsque le poème était distribué, les élèves l'illustraient et le collaient dans leur cahier de poésie. Les activités dramatiques et musicales furent l'occasion de poursuivre, au niveau de la compréhension et de l'identification le poème présenté. Peu à peu, les élèves étaient acheminés vers l'activité scripturaire. Selon l'enseignant-e, ces activités furent étalées sur plusieurs jours, intégrées à d'autres matières (catéchèse, sciences naturelles) ou condensées en demi-journée. Nous cherchions à intéresser les élèves, non à les ennuyer. Ainsi, selon l'humeur des uns et des autres, certaines activités furent vécues avec plus ou moins d'intensité.

Lors de rencontres mensuelles, l'équipe-projet évaluait les différentes interventions, en fonction des textes imprégnateurs, choisissait les textes du mois suivant et élaborait un plan d'interventions. Ces rencontres permirent d'évaluer, non seulement le matériel utilisé mais aussi les objectifs poursuivis, les interventions des enseignante-s, les réactions de leurs élèves et le cheminement du groupe-classe en regard de l'éveil poétique.

Ce guide dont vous venez de prendre connaissance, n'est nullement rigoureux et immuable. Il est plutôt le reflet impressionniste d'une démarche vécue avec passion et intensité depuis deux ans. Nous espérons qu'il saura susciter ici et là, dans le monde scolaire, d'autres expériences poétiques, tout aussi stimulantes que celle que l'équipe-projet a vécue.

Les tableaux suivants illustrent quelques "plans" de travail expérimentés en mars, avril et mai '82.

TABLEAU 2 :

Plan de travail: MARS

DATE	TEXTE	ACT. PLASTIQUE	ACT. DRAMATIQUE	ACT. SCRIPTUAIRE	ACT. ORALE	ACT. MUSICALE
01.03	Un cri d'oiseau traverse le matin G. Jean Le merle J.E. Morel	- Illustration du poème "La ville dort..." . Imaginer des mains: "Les longues mains du rêve" Coloriage illustration	MIME Jeu de mains: - mains jeunes - mains fatiguées - mains endormies - mains gelées - mains âgées	P.A.: Un cri d'oiseau... (Rattaché au merle) SUGGESTIONS: P.A.: Les longues mains du rêve... P.A.: Un oiseau... (pour inciter les élèves à explorer toutes les activités que vivent les oiseaux).	Avoir le coeur sur la main. Explications liées à la Main. (creux - paume - revers de la main. Mains calleuses.) A portée de la main. Etre pris la main dans le sac. Marcher la main dans la main. Tendre la main à quelqu'un. Avoir les mains vides. Prendre en main(s). Mettre la main à la pâte • forme main d'enfant. Mains d'oiseau: serres, pinces (crustacées)...	**Oiseaux: Percé** 1) Entendre pièce de piano jouée à deux mains. (auditive - musicale). SUGGESTION: activité rythmique avec les mains (ex.: avec tambourin). 2) Chanson "Mon merle a perdu son bec"... 3) Qui chante? (Barbichon - Barbichette) Edith Butler
08.03	Pas G.E. Clancier.	Illustrer poème à l'aide de pas. Collage. • Pas de couleurs différentes. SUGGESTIONS: - élèves tracent la forme de leur pied. - autour ou à l'intérieur du dessin, écrire soit un des vers ou une strophe.	Mimer activités orales: ex: faire les 100 pas, marcher au pas, etc...	P.A.: A pas de neige. SUGGESTION: P.A.: A pas d'oiseau . vague . plume	A pas de loup. Pas à pas. Faire les 100 pas. Faire un faux pas. Faire les premiers pas. J'y vais de ce pas. Marcher au pas. Se mettre au pas. Marcher sur les pas de quelqu'un. Pas de 2.	Un petit nid. Air: "Là-haut sur la montagne". (Illustrer poème - chanson).

TABLEAU 2 :

Plan de travail: MARS

DATE	TEXTE	ACT. PLASTIQUE	ACT. DRAMATIQUE	ACT. SCRIPTUAIRE	ACT. ORALE	ACT. MUSICALE
15.03	Hiver Adieu!	Illustration en 2 tableaux dyptiques: (feuille noire) (gouache) Hiver (blc) | Printemps (vert) glace | verdure. froidure SUGGESTIONS: - faire un collectif - visionner un film sur les saisons.	Imaginer sons du vent. - bise - brise - alizé - aquilon - noroît . mains en cornet . corps frigorifié . vent chaud (collant) . éventail. . mistral . nordet.	P.A.: Le temps a laissé son manteau de ... SUGGESTION: P.A.: L'hiver a laissé...	Jouer dramatiquement poème: - lassitude (fatigue) - rage - douceur - supplication sous forme de répliques. Objectif: Jouer sur tonalités, intonation.	1) Le printemps de Vivaldi. (4 saisons) 2) Enregistrement vent - mer - forêt. Percé: Oiseaux: Audition
21.03	Printemps Xavier Privas Le printemps	Illustrer le vers "Nous irons en bande folle" à l'aide de personnages découpés. (Ribambelle) ou "Dans les chemins verts..." Illustrer personnage du printemps.	. Danse du printemps. . les bourgeons poussent . le soleil réchauffe les feuilles.	P.A.: Bel oiseau vole, (apparaît dans le poème Printemps). SUGGESTIONS: - Composition d'un poème chanson. - P.A.: Le printemps..	Une hirondelle ne fait pas le printemps (exp. proverbe) SUGGESTION: Activité orale: poème dramatisé.	Chansons: . Mon merle . Un petit nid.

TABLEAU 3 :

Plan de travail: AVRIL

DATE	TEXTE	ACT. PLASTIQUE	ACT. DRAMATIQUE	ACT. SCRIPTUAIRE	ACT. ORALE	ACT. MUSICALE
29.03.82	Les poissons.	Construire une marotte en forme de poisson. - papier - bâtonnets café Indiquer nom du poisson sur marotte SUGGESTIONS: - Introduire ce texte par un vers déjà connu "Poisson de lune". - Ombres chinoises	Danse des poissons "Sous le pont de Rimouski" avec Marotte.	Si j'étais un poisson.. (Poème écrit dans forme de poisson et affiché sur les murs de l'école).	Exploiter parties du poisson: - nageoires, écailles ou?e- branchies - (lexique) - (Verbes): Nager, frétiller, onduler, plonger. Loc. prov.: "Petit poisson deviendra grand." Loc. fig.: Être heureux comme un poisson dans l'eau. Fam: 1- Engueuler quelqu'un comme du poisson pourri. 2- Finir en queue de poisson. 3- Exploiter sortes de poisson: (noms) truite, saumon, brochet, morue, sardines, sole, etc..	1) La truite de Schubert. 2) Chanson: "Sous le pont de Rimouski, on y nage, on y nage, sous le pont de Rimouski, on y nage tous en rond. Les morues font comme ci et les soles comme ça." (Air: Sur le pont d'Avignon).

TABLEAU 3:

Plan de travail: AVRIL

DATE	TEXTE	ACT. PLASTIQUE	ACT. DRAMATIQUE	ACT. SCRIPTUAIRE	ACT. ORALE	ACT. MUSICALE
05.04.82	Oeufs de Pâques N. Hertens. Exploitation des couleurs	1) Associer un oeuf de couleur à chacune des poules et colorier poules. 2) Fabriquer un gros oeuf dans lequel on écrit "oeuf menteur."	Mimer éclosion d'un oeuf. - oeuf couvé - premiers craquements - éclosion - tête du poussin - pattes - ailes.	Oeufs menteurs: "Dans ma maison, dit Suzanne, il y a un oeuf mauve qui chante à tue-tête."	Loc: 1) En forme d'oeuf 2) Plein comme un oeuf 3) Marcher sur des oeufs. Loc. prov.: On ne met pas tous ses oeufs dans le même panier. Loc. Pop.: Va te faire cuire un oeuf!	1) Reprise du répertoire de poèmes - chanson. 2) Oeufs de Pâques. (poème) 2 1/2 vers. (air: frère Jacques) SUGGESTION: utiliser le chant: "Le coq est mort" "La poulette grise"
13.04.82	Le vent J. Elan	Illustration: . Etre coiffé en coup de vent. (Exp. orale) . Le nez au vent. . Poème: Le vent. (personnification - pipeau - roseaux).	Imiter intensité vent avec bouche et tissu (foulard). Couleur et intensité SUGGESTION: Aller voir film sur le vent. Mimer cinq (5) vents Instruments à vent: Pourquoi les appelle-t-on ainsi?	Phrase-amorce: Il était un vent... ou Le vent... Si j'étais le vent...	Fig: 1- Etre coiffé en coup de vent.(film). 2- Avoir du vent dans les voiles. 3- Le nez au vent. 4- Avoir vent de... 5- En plein vent. 6- Aller contre vents et marées. 7- Avoir le vent en poupe. 8- Etre dans le vent. 9- Quel bon vent vous amène? 10- Faire du vent... - Etre dans le vent.	Chanson: (V'la le bon vent)

TABLEAU 3 :

Plan de travail: AVRIL

DATE	TEXTE	ACT. PLASTIQUE	ACT. DRAMATIQUE	ACT. SCRIPTUAIRE	ACT. ORALE	ACT. MUSICALE
20.04.82	Dame la pluie. . Forme d'un sonnet . Sorte de monologue	Illustrer: "Dame la pluie frappant sur carreaux. Illustrer une expression de la pluie par carreaux de fenêtre.	Dramatiser poème. Exploitation de différents tons - doux/tendre - inquiet - fâché/excédé - fatigué/las. 1- (avec crayon entre dents). 2- (voix forte) (voix faible). 3- Articulation exagérée. 4- Dire strophe en une seule expiration.	1) Poème, casse-tête. ou 2) Phrase-amorce Quand la pluie tombe... SUGGESTION: P.A. Quand il pleut... ou Quand dame la pluie tombe.	Exploitation: Chasse aux mots rares. Inondation - crues - pluie diluvienne - averse - déluge -ondée Expressions: 1- La pluie tombe à seaux, à torrents, à verse. 2- Ennuyeux comme la pluie. 3- Après la pluie, le beau temps. 4- Parler de la pluie et du beau temps. 5- Faire la pluie et le beau temps. SUGG: expression des sentiments face à la pluie.	1) Rythme de la pluie: avec mains. - ondée - averse. 2) Poème-chanson Dame la pluie (air: Malbrough va en guerre).

TABLEAU 4 :

Plan de travail: MAI

DATE	TEXTE	ACT. PLASTIQUE	ACT. DRAMATIQUE	ACT. SCRIPTUAIRE	ACT. ORALE	ACT. MUSICALE
03.05.82	La naissance d'un papillon (Marysia, 8 ans)	Fabrication de papillons. (papier crêpon) (recherche sur papillons)	Danse des papillons (cocon - chenille - papillon)	Un papillon ... ou C'est joli un papillon.	1. Léger comme un papillon . Minute papillon! . Papillons noirs . Noeud papillon 2. Parties du papillon	Poème picto, mis en chanson. Un papillon rose...
10.05.82	A maman (Jean, 7 ans)	Illustrer portrait de maman.	Théâtre des mamans. (marottes).	Je te donne pour ta fête... + collage (Poème-carte pour la fête des mères) Maman, tu ... ou Maman, l'amour que j'ai pour toi ... c'est	1. Qu'est-ce qu'une maman? 2. Comment est la voix de ma maman? Exploitation des cinq (5) sens d'une maman. Un coeur de maman	.J'ai une chic maman (Air: J'ai du bon tabac) .C'est la mère à Michel qui a perdu son chat... . A vous dirais-je maman?
17.05.82	L'araignée M. Ley	. fabrication d'araignée à l'aide de cure-pipes. ou de pâte à modeler + . Illustrer L'araignée du poème Dessiner toile	Mimer l'araignée qui tisse sa toile - lentement - plus vite - vite	Toile d'araignée... Mon araignée ...	Actions de l'araignée: 1. file ourdit tisse sa toile. 2. Exp: Avoir une araignée dans le plafond. 3. Loc. prov. Araignée du matin. Chagrin, araignée du soir, espoir. Qualités d'une araignée légèreté, délicatesse	1ère strophe du poème l'Araignée chanté (Air: "Les fourmis") (E. Butler)

TABLEAU 4 :

Plan de travail: MAI

DATE	TEXTE	ACT. PLASTIQUE	ACT. DRAMATIQUE	SCT. SCRIPTUAIRE	ACT. ORALE	ACT. MUSICALE
24.05.82	La poésie.. (Marc, 7 ans) .Pour écrire un pont J. Queval	Collage de mots. - formats différents - typographies différentes (mots trouvés dans des revues) forme: Fleurs, paysage, animaux, personnages. Dessiner mots doux qu'ils aiment	Se promener en disant à haute voix des mots doux - rudes - violents , etc...	La poésie ou un mot ...	Qu'est-ce qu'un mot? Expressions: - Chercher ses mots, - Avoir un mot sur le bout de la langue. - Ne pas dire un seul mot. - Ne pas souffler mot. - Un gros mot - Mot à mot - Mots croisés - Mot-valise etc... Inventories les mots que l'enfant a aimés cette année.	La poésie, pour moi ... Poème chanté (Air: Gens du pays (Gilles Vigneault).

MESURE ET ÉVALUATION DE L'ÉVEIL À LA POÉSIE EN 1ère et 3e ANNÉES

> "Peut-être (...) existe-t-il des choses à vocation poétique. La lune, par exemple; ce thème inépuisable des poètes de toutes les époques et de toutes les nations doit tenir ce privilège de quelque caractère intrinsèque."
>
> (J. Cohen, 1969, p. 38).

Aucune preuve de la poétique des éléments n'a encore été trouvée. Cependant, les enfants, selon leur vision syncrétique du monde, favorisent certains mots. Sébastien (1ère année) a répété à maintes reprises "Ce mot là n'est pas poétique". Lorsque nous lui demandions ce qu'est un mot poétique, il demeurait muet. Intuitivement, il rejetait certains mots sans doute parce que ceux-ci lui paraissaient peu propices à l'émergence de nouveaux sens. Bref, chaque fois que la puissance connotative d'un mot lui semblait faible ou inexistante, il rejetait le mot ou la phrase proposé(e). Il intuitionnait que

> "La poésie se résigne mal à n'être qu'une forme de langage, une certaine manière de parler. Elle veut être comme la science ou la philosophie, expression de vérités nouvelles, découvertes d'aspects ignorés du monde objectif (...). La poésie n'est pas science, mais l'art et l'art est forme et rien que forme (...). La poésie est langage d'art, c'est-à-dire artifice (...). Les "figures" ne sont pas de vains ornements. Elles constituent l'essence même de l'art poétique. Ce sont elles qui libèrent la charge poétique recelée par le monde et que la prose retient captive."
>
> (J. Cohen, 1969, p. 47).

La démarche que nous avons poursuivie a-t-elle éveillé les élèves de 1ère et de 3e années au discours poétique au point d'engendrer "un

langage dans le langage"? Comment mesurer, constater, évaluer si cet éveil a eu lieu ou non, sinon, en nous référant aux nombreux textes produits par les élèves. Comment traduire de façon tant quantitative que qualitative, l'éveil à la poésie?

Plusieurs moyens s'offraient à nous. Nous en avons conservé trois parce qu'ils se prêtaient mieux à l'objectif que nous poursuivions soit:

1. l'analyse linguistique de la correspondance reçue,
2. l'administration de pré-tests et de post-tests,
3. le journal de cheminement de l'enseignant-e.

II ANALYSE DE LA CORRESPONDANCE REÇUE:

De la fin novembre '81 à la fin mai '82, les élèves de 1ère et de 3e années envoyèrent 531 lettres à Troubadour.

La correspondance reçue fut quantifiée par classe (1ère et 3e années), selon trois périodes comprenant chacune sept semaines. En compilant ces données, l'équipe-projet voulait vérifier si l'éveil à la poésie se manifestait de façon "visible" par un accroissement de la correspondance à caractère poétique. Le classement de cette dernière fut fait à partir des critères suivants:

1. l'identification du texte par l'élève,
   "Troubadour, je t'envoie un poème".
   "Troubadour, nous t'avons composé une comptine".
2. l'usage de figures de rhétorique,
3. la présence évidente d'éléments rythmiques.

Le tableau qui suit met en relation la correspondance totale(c.t.) des élèves , selon chacune des classes en regard de la correspondance poétique (c.p.).

TABLEAU 5: CORRESPONDANCE TOTALE (C.T.)
CORRESPONDANCE POETIQUE (C.P.)
(1ère et 3e années)

Classes	période 1 (30.11 - 01.02)		période 2 (15.02 - 23.03)		période 3 (12.04 - 24.05)	
		N		N		N
1ère	f(x)	23/25	f(x)	24/25	f(x)	24/25
	c.t. 72		c.t. 84		c.t. 67	
	moyenne 2,880		moyenne 3,360		moyenne 2,680	
	c.p. 1	1/25	c.p. 5	3/25	c.p. 7	6/25
	moyenne 0,040		moyenne 0,200		moyenne 0,280	
3e		24/27		26/27		16/27
	c.t. 95		c.t. 103		c.t. 39	
	moyenne 3,654		moyenne 3,962		moyenne 1,500	
	c.p. 17	14/27	c.p. 30	15/27	c.p. 11	2/27
	moyenne 0,654		moyenne 1,154		moyenne 0,423	

Que nous révèle ce tableau?

1. Que dans chacune des deux classes, les élèves ont majoritairement écrit en février et mars, mois qui sont des sommets d'intensité et d'activités dans le monde scolaire.

2. Qu'il y a eu une croissance de la correspondance poétique en 1ère année de novembre '81 à mai '82. Qu'en 3e année, la croissance totale a subi une importante chute en avril et mai. Cette décroissance est sans doute imputable à une certaine lassitude intellectuelle due notamment à un long hiver. Cependant, lorsque l'on s'attarde aux deux types de correspondance (c.p. - c.t.) pour la 3e année, on constate que la c.p. représente 17.89% de la c.t. (période 1), 29.1% (période 2) et 28.8% (période 3).

On peut affirmer que l'intérêt pour la c.p. en 3e année s'est maintenu de façon significative jusqu'en mai '82 alors qu'il s'est accru en 1ère année. La c.p. représente pour cette dernière classe 1,31% (période 1), 5,95% (période 2) et 10,40% (période 3). Cette croissance est intimement liée au fait que ces élèves ont développé maintes habiletés "scripturaires" tout au long de l'année, de telle sorte qu'écrire ne représentait plus en fin d'année, une difficulté insurmontable mais au contraire, était devenu plus aisé pour 22% de ces élèves, en ce qui concerne la c.p.

L'abondance et surtout la diversité du courrier en 3e année, a mis en relief cet "âge cosmopolite" caractérisé par l'expansion et l'extravagance. C'est ainsi que la c.t. regroupe autant des jeux que des charades, des rebus, des contes versifiés ou non, des bandes dessinées que des poèmes. Visiblement, ces élèves ont manifesté, par le biais de la correspondance, leurs nombreux intérêts, leur curiosité insatiable. Nous avons été mis en présence "d'une véritable assimilation massive de ce monde vaste et nouveau que révèlent l'école, la lecture et les contacts avec autrui" (P. Osterrieth, 1967, p. 198).

Les élèves de 3e année ont traduit ce "prodigieux travail de groupage, de mise en relation, de déduction" (P. Osterrieth, 1967, p. 198), de façon parfois désordonnée et chaotique. Cependant, le tableau de la c.t. ne traduit pas cette "explosion" de curiosité.

2.1 Analyse de la c.p.

Outre la quantité, nous cherchions à mettre en relief quelques caractéristiques propres au discours poétique.

Quels furent les "outils" linguistiques majoritairement utilisés? Les noms, les adjectifs, les adverbes? Quels temps verbaux les élèves emploient-ils majoritairement? Quelles sont les figures de rhétorique les plus usitées pour traduire sous le mode poétique leur vision du monde? Y a-t-il des procédés rythmiques qui traduisent plus et mieux l'intention du discours poétique?

Avant de procéder à l'analyse proprement dite, nous avions mis de l'avant un certain nombre d'hypothèses, à savoir que l'élève

1o nomme et désigne clairement les êtres animés et inanimés,

2o utilise majoritairement la comparaison comme principal procédé analogique,

3o emploie surtout le mode indicatif et les temps verbaux dits simples,

4o qualifie de façon fragmentaire les choses et les êtres qu'il désigne (utilisation réduite de l'adjectif),

5o modifie rarement le procès verbal (absence quasi totale d'adverbes),

6o a pour seul référent rythmique, la rime.

Afin de vérifier nos hypothèses de base, nous avons analysé la c.p. en fonction d'une grille préalablement établie. Par ailleurs, nous n'étions pas sans savoir que pour l'élève de 6 ans, l'écriture n'est pas le mode d'expression privilégié et que l'expression scripturaire en est souvent une limitation. De plus, pour les élèves de 1ère année, l'action (le dessin) précède la pensée (le texte écrit) au lieu de la suivre ou de l'accompagner comme ce fut le cas en 3e année.

Selon Hégel

> "(...) la vraie origine du langage poétique ne doit être cherchée, ni dans le choix des mots et dans la manière de les associer pour former des propositions et des périodes, ni dans la sonorité, le rythme, la rime etc., mais dans la modalité de la représentation."
> (Hégel, Esthétique, traduit par Jankélévitch, p. 50).

Puisque notre projet portait sur l'éveil à la poésie, comment cet éveil s'est-il manifesté sur le plan linguistique? A l'aide de quels procédés?

Afin d'être en mesure de le préciser, nous avons inventorié différents éléments linguistiques utilisés par chacune des deux classes en fonction de la fréquence d'utilisation de catégories précises (nominale, verbale, etc.), selon leur apparition (période 1, 2 ou 3).

Voici sous forme de tableaux les résultats quantifiés pour la c.t.

TABLEAU 6: CATÉGORIES LINGUISTIQUES
DE LA C.T. (1ère année)

	CATEGORIES LINGUISTIQUES	BLOC 1 (30,11 - 01,02)		BLOC 2 (15,02 - 23,03)		BLOC 3 (12,04 - 24,05)	
		N	Σ	N	Σ	N	Σ
FIGURES DE RHÉTORIQUE	Comparaison	0	0	0	0	2	3
	Métaphores	0	0	0	0	0	0
	Personnification	2	5	2	4	2	1
	Allégories	0	0	0	0	0	0
a) MODES VERBAUX	Indicatif	7	41	6	58	5	93
	Impératif	0	0	2	4	1	1
	Subjonctif	0	0	0	0	1	1
	Infinitif	2	2	4	10	2	10

	CATÉGORIES LINGUISTIQUES	BLOC 1 (30,11 - 01,02)		BLOC 2 (15,02 - 23,03)		BLOC 3 (12,04 - 24,05)	
		N	Σ	N	Σ	N	Σ
	Participes	0	0	0	0	0	0
b) TEMPS VERBAUX	Présent	6	41	6	70	5	103
	Passé composé	0	0	1	2	1	1
	Futur	0	0	0	0	0	0
	Imparfait	0	0	0	0	0	0
c) AUXIL.	Avoir	3	4	3	5	0	0
	Etre	4	4	2	8	0	0
d) VOIX	Active (répétitions incluses)	6	38	6	60	5	86
	Active (répétitions non incluses)	6	21	6	39	5	25
MOTS	Noms (répétitions incluses)	6	61	5	109	5	141
	Noms (répétitions non incluses)	6	41	4	60	5	83
	Adjectifs (répétitions incluses)	4	9	5	24	4	25
	Adjectifs (répétitions non incluses)	4	8	4	15	4	11

	CATEGORIES LINGUISTIQUES	BLOC 1 (30,11 - 01,02)		BLOC 2 (15,02 - 23,03)		BLOC 3 (12,04 - 24,05)	
		N	Σ	N	Σ	N	Σ
MOTS	Adverbes (répétitions incluses)	1	4	3	7	4	10
	Adverbes (répétitions non incluses	1	1	3	5	3	6
ELEMENTS RYTHMIQUES	Rimes	1	1	1	1	2	3
	Répétitions	0	0	0	0	0	0
	Inversions	0	0	0	0	0	0

TABLEAU 7: CATÉGORIES LINGUISTIQUES DE LA C.T. (3e année)

	CATÉGORIES LINGUISTIQUES	BLOC 1 (30,11 - 01,02)		BLOC 2 (15,02 - 23,03)		BLOC 3 (12,04 - 24,05)	
		N	Σ	N	Σ	N	Σ
FIGURES DE RHÉTORIQUE	Comparaison	0	0	0	0	3	3
	Métaphores	1	1	0	0	3	7
	Personnification	2	2	3	3	2	8
	Allégories	0	0	0	0	0	0
a) MODES VERBAUX	Indicatif	7	171	6	229	4	81
	Impératif	4	15	6	14	3	9
	Subjonctif	3	3	2	1	0	0

	CATÉGORIES LINGUISTIQUES	BLOC 1 (30,11 - 01,02)		BLOC 2 (15,02 - 23,03)		BLOC 3 (12,04 - 24,05)	
		N	Σ	N	Σ	N	Σ
	Infinitif	5	28	6	39	4	15
	Participe	1	4	3	1	1	1
b) TEMPS VERBAUX	Présent	7	112	6	231	4	81
	Passé composé	6	33	9	43	4	18
	Futur	3	6	3	5	3	3
	Imparfait	6	43	4	17	2	3
c) AUXILIAIRE	Avoir	4	12	6	31	4	23
	Etre	7	36	5	52	5	17
d) VOIX	Active (répétitions incluses)	6	179	6	233	4	83
	Active (répétitions non incluses)	6	131	6	161	4	61
e) MOTS	Noms (répétitions incluses)	7	288	5	209	4	180
	Noms (répétitions non incluses)	7	213	6	260	4	131
	Adjectifs (répétitions incluses)	7	47	6	88	4	24
	Adjectifs (répétitions non incluses)	7	35	6	66	4	28

	CATÉGORIES LINGUISTIQUES	BLOC 1 (30,11 - 01,02)		BLOC 2 (15.02 - 23,03		BLOC 3 (12,04 - 24,05	
		N		N		N	
MOTS	Adverbes (répétitions incluses)	6	15	5	19	3	17
	Adverbes (répétitions non incluses)	6	13	5	16	3	14
f) RYTHME	Rimes	6	19	5	32	4	27
	Répétitions	1	7	4	23	4	20
	Inversions	0	0	0	0	0	0

ANALYSE DES PROCÉDES POÉTIQUES

Nous procéderons en quatre temps:

- L'analyse des figures de rhétorique,
- L'analyse des outils linguistiques proprement dits (noms, adjectifs, adverbes),
- L'analyse des temps verbaux,
- L'analyse des éléments rythmiques.

2.1.1 Les figures de rhétorique

2.1.1.1 La personnification

Si nous avons retenu les figures de rhétorique comme élément révélateur de l'éveil à la poésie, c'est que la figure, par essence, est une opacité de sens car elle viole le code du langage, en créant un écart linguistique. Or, cet écart fournit à la poésie son objet véritable.

En retraçant les figures employées par les élèves, nous soulignons ainsi leur degré d'éveil poétique.

La figure employée avec la plus forte fréquence est la personnification. On la retrouve 10 fois en première année et 13 fois en 3e année. Qu'entendons-nous par personnification? C'est la figure qui

> "Consiste à faire d'un être inanimé, insensible ou d'un être abstrait et purement idéal une espèce d'être réel et physique, doué de sentiment et de vie, enfin ce qu'on appelle une personne; et celà par simple façon de parler, ou par une fiction toute verbale, s'il faut le dire."
>
> (P. Fontanier, 1968, p. 111).

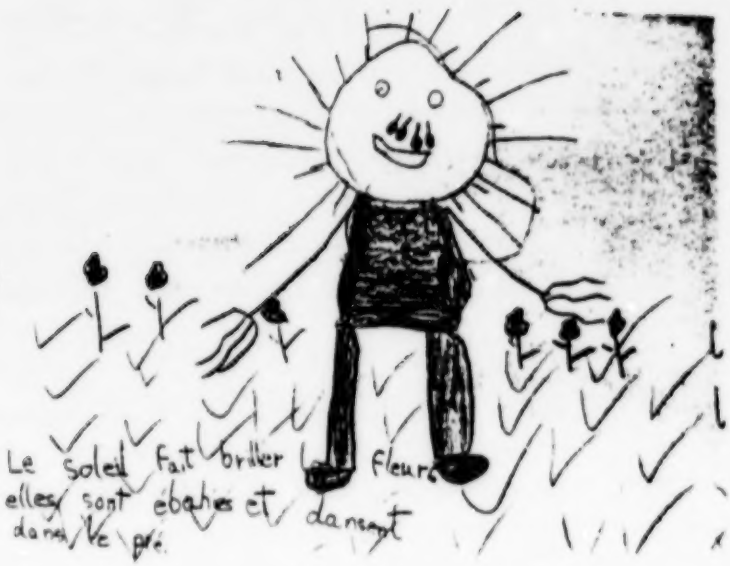
> "La personnalisation est un procédé qui répond au développement psychologique de l'écolier et qui, comme tel, confère un caractère d'authenticité à ses écrits. (...) C'est donc spontanément qu'à cet âge, l'enfant recourt à la personnification pour traduire sa vision du monde. La personnification n'est pas une technique utilisée pour créer des effets artistiques, elle obéit à une nécessité interne, l'enfant ne parvenant pas à se représenter l'action des corps autrement qu'au moyen de schèmes tirés de sa propre activité."
>
> (J. Piaget, 1950, p. 332).

L'emploi majoritaire de cette figure "marque l'expression créatrice enfantine. (Elle traduit) l'effort pour percer le mystère des choses, une tentative pour sortir d'une démarche réglée par la logique et un moyen de dépasser le réel. Les écoliers ont recours à cette figure comme à une espèce de medium accordé à leur psychologie enfantine." (R. Desrosiers, 1975, p. 180)."

Or, si "la personnification est considérée comme l'embryon de la saisie intuitive qui illumine le langage poétique adulte" (R. Desrosiers, 1975, p. 180), dans le cadre de notre projet, nous l'avons considérée, à cause de sa fréquence, comme le signe le plus évident de l'éveil poétique, chez les

6 et 8 ans, puisqu'en douant un être de puissance surnaturelle elle ouvre largement les portes de l'imaginaire. De plus, nous avons constaté que cette figure sert de tremplin à la pensée divergente, dans la mesure où elle influence l'avènement de nouvelles figures.

(1ère année
Ecole Dubé)



(1ère année
Ecole Dubé)

2.1.1.2 La métaphore

La métaphore saisie comme un changement de sens est d'un emploi plus fréquent que la comparaison chez les enfants. Sans doute parce qu'il est plus aisé pour eux, compte tenu de leur développement intellectuel, de passer aisément de la langue dénotative à la langue connotative "passage obtenu par le détour d'une parole qui perd son sens au niveau de la 1ère langue, pour le retrouver au niveau de la seconde". (J. Cohen, 1969, p. 205).

Or, selon Cohen,"pour que la connotation, c'est-à-dire la poésie, apparaisse, il faut donc qu'un signifié 1 et un signifié 2 n'aient aucun élément commun. Alors et alors seulement, en l'absence de toute analogie objective, surgit l'analogie subjective, le signifié émotionnel ou sens poétique (...)." (J. Cohen, 1969, pp. 203-204).

Bien que ce passage tel que décrit par Cohen fasse appel à des opérations mentales qui peuvent paraître difficiles pour des élèves de 6 et 8 ans, nous en avons relevées quelques-unes. Celles-ci révèlent majoritairement de la synesthésie qui se définit par "l'association de sensations appartement à des registres sensoriels différents. Une sensation visuelle est associée à une sensation auditive (...)." (J. Cohen, 1969, p. 123).

L'établissement d'un nouveau rapport se fait entre deux (2) signifiés. Pour les linguistiques, la synesthésie est un type de métaphore. Pour Cohen, elle est un degré de la métaphore. Sans prétendre trancher un vieux débat, nous pensons que les élèves de 8 ans créent des métaphores affectives en fonction de leur développement psychologique. D'une part,

"le sens dénotatif est inapte à traduire leur vision subjective des choses et des êtres et d'autre part, cet emploi montre bien que la pensée dépasse désormais l'impression sensorielle du moment en la coordonnant avec les impressions antérieures. (P. Osterrieth, 1967, p. 192).

> "Les divers moments sont maintenus simultanément présents dans la pensée qui, au lieu de cheminer de proche en proche, selon le sens unique imposé par la succession des perceptions, effectue une sorte de "va-et-vient" lui permettant de tenir compte à la fois des moments successifs et de les réunir en une totalité cohérente où figure aussi bien ce qui est actuellement perçu que ce qui l'a été antérieurement."
>
> (P. Osterrieth, 1967, p. 193).

L'usage que font les élèves de la métaphore affective rejoint une des définitions de la poésie. "Peindre, non la chose, mais l'effet qu'elle produit." (J. Cohen, 1969, p. 201).

Que la métaphore affective n'apparaisse pas dans la c.p. des élèves de 1ère année peut signifier dans une certaine mesure, qu'étant donné leur âge, ils n'ont pas encore atteint cette habileté intellectuelle à fusionner deux éléments, en apparence différents.

Que les élèves de 3e année utilisent quasiment autant la personnification que la métaphore révèle l'ambivalence de cet âge (8 ans) qui vacille entre une perception objective, plus ou moins exacte ou scientifique, et une perception teintée d'animisme.

2.1.1.3 La comparaison

Cette figure fondée sur l'analogie "repose sur un rap-

port de ressemblance entre deux objets exprimés" (R. Desrosiers, 1975, p. 155).

Dans le cadre de notre analyse nous n'avons retenu que celles dont les rapports de ressemblance étaient subjectifs, c'est-à-dire celles qui installaient la divergence, laissant ainsi dans l'ombre celles qui relevaient d'une perception objective du réel.

"L'avion est joli comme un coeur d'argent."
(Andrée, 1ère année)

"Le ciel est bleu.
Les nuages sont blancs
Les oiseaux le regardent
avec leurs grands yeux noirs et dorés
comme le miel des abeilles."
(Martine, 3e année)

"Un arbre est grand comme le printemps."
(Martine, 3e année).

Bien que la fréquence d'apparition de cette figure soit faible, nous l'avons considérée, car elle infirme largement l'hypothèse de base que nous avions retenue.

Cependant, si cette figure apparaît peu dans la c.p., elle s'est néanmoins manifestée plus fréquemment lors des activités scripturaires, vécues en classe. Sans doute, faut-il y voir là, une manifestation plus directe de l'enseignant-e.

2.1.2 Temps et modes verbaux

On constate pour chacune des deux classes la présence de l'indicatif présent. Le présent est le temps de l'énonciation. Puisque

les élèves n'ont pas daté leur texte, on peut considérer l'utilisation du présent, non plus comme un moment précis dans le temps, mais comme un espace temporel chevauchant tant dans le passé que dans l'avenir. Cet emploi propulse le lecteur ou la lectrice dans l'intemporel. Chez le poète, l'indétermination volontaire et consciente, permet la transformation de l'existence en essence et le relatif en absolu. Pour le jeune élève par contre, cette indétermination a pour fonction de traduire "sa présence au monde" ici et maintenant.

L'emploi de l'indicatif présent permet d'englober entre eux aussi bien "les points de vue successifs du sujet (avec retour possible dans le temps et anticipation de leur suite) que les modifications perceptibles ou représentables des objets, antérieurement, actuellement ou par déroulement ultérieur." (P. Osterrieth, 1967, p. 193).

L'emploi de l'indicatif présent est majoritaire dans les textes poétiques. Si l'on recense quelques temps passés ou futurs dans la c.t. de la 3e année, notamment, il faut alors l'attribuer à d'autres formes de discours qu'au discours poétique.

L'usage de l'indicatif présent de verbes actifs intègre "chaque perspective particulière et momentanée dans un ensemble, en faisant comme le maillon d'un système de relations," (introduisant) ainsi la cohérence, la stabilité et l'équilibre dans le réel en dépassant par la construction ce qui est simplement perçu (...) (saisissant par le fait même) la permanence ou l'invariance." (P. Osterrieth, 1967, pp. 193-194).

2.1.3 Noms, adjectifs, adverbes

Ce sont surtout les noms qui sont majoritairement employés.

Nous ne nous sommes pas attardés à leur contenu sémantique. Nous cherchions surtout à savoir si, les élèves qualifiaient les êtres désignés à l'aide d'adjectifs, épithètes, eux-même modifiés éventuellement, par des adverbes. On constate que le vocabulaire nominal actif des élèves de 3e année est légèrement plus élevé que celui de 1ère année. Cependant, l'emploi d'adjectifs et d'adverbes n'est guère plus signifiant en 3e qu'en 1ère. Qu'est-ce à dire, sinon que chez les 8 ans la vision syncrétique est toute aussi grande que chez les 6 ans.

Selon cette perspective, la globalisation substantivale s'avère incompatible avec la présence d'adjectifs puisque ceux-ci en se joignant au substantif en modifient l'idée principale par l'apport d'idées secondaire. La vision de l'enfant est encore brute, aussi adjoindre au substantif des adjectifs ou des adverbes qui morcellent, raffinent, transforment cette vision n'est pas, pour les 6 et 8 ans, une attitude naturelle ou spontanée.

Que de fois en classe, sommes-nous intervenus, afin d'inciter les élèves, à l'aide de questions, à "moduler" leur perception syncrétique. Seul devant sa page blanche, l'élève n'en a pas le réflexe. Sans être inexistants, ces "modifications" de substantifs sont peu présents dans la c.t. et la c.p.

L'adjectif désigne un état ou une qualité par opposition au nom, qui désigne un être ou une chose. L'adjectif se distingue par deux (2) facteurs:

1. sa subordination au nom auquel il se rapporte,
2. sa position (antéposée ou postposée au nom).

Or, en français la postposition adjectivale est normale bien qu'elle soit plus ou moins forte selon le sens de l'adjectif.

> "Plus le sens de l'adjectif se rapproche des sens de bon-mauvais, grand-petit (qualité, nombre, degré), plus ordinaire et partant plus naturelle sera l'antéposition; plus le sens de l'adjectif s'écarte de ces sens, plus exceptionnelle sera l'antéposition et plus grand mais plus risqué sera l'effet stylistique obtenu."
>
> (Blinkenberg, 1928, p. 40, cité par Cohen, 1969, p. 180).

Qu'en est-il exactement dans les textes des enfants? Quelle fréquence d'adjectifs postposés ou antéposés obtient-on? Nous avons pu constater que chaque fois que la position du déterminant se situe avant le nom et en dehors des catégories sémantiques mentionnées, l'enfant traduisait son éveil poétique en "brisant" d'une certaine façon les lois du discours. Cependant les exemples relevés sont fort rares. Nous n'en citerons qu'un.

"L'oiseau joli
L'oiseau joli
...
...
L'oiseau gris joli."

(Caroline, 1ère année).

Nous avons pu observer à quelques reprises que l'expression de sentiments et de jugements entravait l'usage d'attributs. L'intensité de ceux-ci se trouvait amplifiée par l'adjonction d'adverbes d'intensité.

Les quelques éléments que nous avons relevés nous permettent de constater que l'éveil à la poésie chez les 6 et 8 ans s'est plus manifesté dans la modalité de la représentation que dans le choix des mots et dans leur manière de les associer pour former soit des propositions ou des périodes.

2.1.4 Les procédés rythmiques

2.1.4.1 Le rythme.

> "Le poème est empreint d'une musicalité infuse dont le rythme incantatoire permet un envoûtement et un trouble inhérent." (Monique LePailleur-Leduc, 1979, p. 2).

Le rythme est obtenu soit par la rime, la répétition, l'inversion ou l'enjambement pour ne mentionner que ces procédés.

2.1.4.2 La répétition.

Les élèves ont particulièrement exploité la répétition lexicale et syntaxique. Bien que la répétition regroupe plusieurs figures, dont la redondance, le pléonasme, la tautologie, l'épistrophe, le parallélisme et l'anaphore, nous ne nous en sommes tenus qu'au terme générique de répétition. Les élèves ont surtout remarqué cette figure rythmique lors de la présentation des poèmes imprégnateurs. Sans doute parce que celle-ci scande le poème. Sa fréquence fascine, intensifie un sens premier qui se déploie, s'élargit et se multiplie par sa reprise.

2.1.4.3 La rime

La rime agit "comme un opérateur phonique, par opposition à la métaphore, opérateur sémantique et à l'intérieur de son propre niveau, elle s'oppose comme opérateur contrastif, (...)"(Cohen, 1969, p. 49).

Les élèves de 3e année aimèrent rimer. Ils eurent même tendance à en abuser. La capacité de rimer représente

pour eux, une libération par le rire. Danielle (3e année) a traduit ce plaisir, sans cesse renouvelé :

"Un oiseau se balance sur une
branche près de l'eau.
Il boit, puis voit Suzanne et
Troubadour qui lui disent
"Bonjour".
Il va derrière un arbre et y
trouve un dictionnaire.
C'est un dictionnaire de rimes.
Un instant plus tard, il a fini
de le lire et se met à rire."

Ces élèves ont senti les rimes comme "des enluminures verbales, c'est-à-dire des éléments qui mettent en relief les motifs verbaux de base." (R. Desrosiers, 1975, p. 148).

En rimant, les élèves exprimaient que "les mots qui se ressemblent par le son doivent se ressembler par le sens." (J. Cohen, 1965, pp. 207-208).

Cependant, la rime n'est poétique que dans la mesure où elle suscite d'autres figures.

Les élèves de 1ère année n'ont jamais cherché sciemment à faire rimer leur texte. Lorsqu'il y avait rime, cela relevait plus du hasard que de la science. D'ailleurs, Desrosiers (1975) a constaté lors de sa recherche portant sur La créativité verbale des enfants que "les textes hautement créatifs ne manifestaient pas une recherche abusive de la rime et quand celle-ci existe, elle est bien intégrée." (R. Desrosiers, 1975, p. 146).

Nous avons relevé quelques écarts stylistiques que nous avons nommés "figures". Cependant, nous savons bien qu' "(...)il

ne suffit pas de violer le code pour écrire un poème. Le style est faute, mais toute faute n'est pas style." (J. Cohen, 1969, p. 191).

Les enfants, lorsqu'ils s'écartent du code, ce n'est pas volontairement qu'ils le font, contrairement au poète pour qui la poésie est non seulement méditation sur le langage mais réinvention de celui-ci, en fissurant les cadres fixes du langage et des règles grammaticales.

C'est ainsi que notre analyse nous permet de constater qu'il y a eu ici et là éveil à la poésie, manifesté par un souci de formaliser l'expérience au monde.

En dépit de leur nombre, les moyens utilisés trahissent une certaine maladresse. Cependant, croyons-nous, le processus est engagé, seule la maturité permettra l'expression poétique proprement dite.

L'expérience que nous avons vécue a révélé un "certain" langage que les élèves ont dû inventer pour dire ce qu'ils n'auraient pu dire autrement.

Sans doute que la fréquentation de textes imprégnateurs a aidé les élèves à élever le degré de structuration de leurs textes, tels qu'en font foi la correspondance et les cahiers de poésie. En début d'expérimentation, les textes poétiques des élèves avaient, outre une certaine densité personnelle dans le thème, de nombreuses faiblesses de forme. Cependant, ces dernières se sont grandement améliorées tout au long des derniers mois, notamment par le contact répété de lectures poétiques qui ont élevé le niveau d'élaboration scripturaire des élèves.

III ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS PAR LE QUESTIONNAIRE

3.1 Objet du questionnaire

En même temps que nous comptabilisions et analysions la correspondance reçue, nous avons voulu mesurer l'impact des interventions directes et indirectes en fonction de l'éveil poétique. Pour cela, nous avons bâti un questionnaire qui fut administré à deux reprises. La première fois à la mi-mars '82, la seconde fois à la mi-mai '82. Ces deux moments ont paru particulièrement propices à l'équipe-projet car ils correspondaient à deux temps forts dans l'année scolaire. La période qui précède et suit immédiatement les vacances de Noël fut escamotée à cause de différents préparatifs. Aussi, nous a-t-il alors paru peu pertinent de la retenir, d'autant plus que l'expérimentation proprement dite en classe venait à peine d'être amorcée dans la version '81-'82. Deux mois d'intervention intensive se sont écoulés entre le pré-test et le post-test. Ces questionnaires furent remplis par chacun des enfants des deux classes et également par l'enseignant-e. Nous voulions mesurer l'éveil à la poésie par le biais de la croissance ou de la décroissance de l'intérêt de l'enfant.

Ce questionnaire comportait 17 questions réparties selon quatre rubriques soit:

- la compréhension
- l'intérêt
- l'autonomie
- un regard d'ensemble.

Pour chacune des questions, l'enfant et l'enseignant-e noircissaient une des quatre cases correspondant à l'échelle: jamais (1) parfois (2) souvent (3) très souvent (4). Nous avons volontairement éliminé dans cette échelle le mot <u>toujours</u> car

ce degré nous paraissait quasi inatteignable pour les élèves.

En demandant à l'enseignant-e de remplir parallèlement à l'enfant le pré-test et le post-test, nous voulions mesurer s'il y avait un écart entre l'évaluation de l'enseignant-e et celle de l'élève et ce en regard:

a) des textes poétiques produits
b) de la compréhension de l'enfant à l'égard des textes présentés
c) de l'autonomie de l'enfant
d) de l'attitude générale de l'enfant en fonction de son éveil au discours poétique.

Lors du traitement informatisé, nous avons mis en concordance les résultats obtenus par les enfants eux-mêmes et par ceux révélés par l'enseignant ou l'enseignante. Nous cherchions à mesurer le degré de croissance ou de décroissance d'intérêt, d'autonomie et d'habileté des enfants par rapport à eux-mêmes suite aux interventions à caractère poétique que nous avions faites. Etant donné notre faible échantillonnage (une classe de 1ère: 25 élèves et une classe de 3e: 27 élèves), notre analyse ne se voulait pas paramétrique. C'est pourquoi, au moment de l'analyse, nous avons procédé à une comparaison de rangs pour chacune des questions traitées (voir questionnaire en annexe).

3.2 Groupe des juges:

Cependant avant de distribuer les questionnaires aux différent-e-s répondant-e-s, nous avons soumis, pour des raisons de validité scientifique, un questionnaire pré-expérimenté en mai '81, à un groupe de juges. Celui-ci était composé de cinq membres:

- l'agent de recherche affecté au projet Eveil à la poésie.
- deux chercheurs impliqués également dans des projets auprès des élèves du 1er cycle du primaire.
- d'une enseignante-praticienne affectée au PPMF/UQAR.
- de l'auteure de ce rapport de recherche.

Bien que l'évaluation des juges puisse présenter des risques faute d'avoir reçu un entraînement adéquat, cette solution nous a semblé, malgré tout, préférable à toute autre. Car, malgré les inconvénients soulignés, l'équipe des juges pouvait réaliser le mandat demandé soit:

1. vérifier la concordance des questions adressées tant aux élèves qu'aux enseignant-e-s.
2. vérifier si le niveau de compréhension des questions posées était approprié pour des élèves de 6 et 8 ans.

Ce groupe des juges s'est réuni à deux reprises. Une première fois (début mars '82), avant que le pré-test ne soit distribué, une seconde fois avant la passation du post-test (début mai '82).

Lors de la première rencontre, les juges furent invités à coter chacune des questions de 1 à 5; 1 étant le degré le plus faible, 5 le plus élevé et ce en fonction du mandat mentionné ci-dessus. Les scores des juges furent par la suite combinés en un seul score composite, c'est-à-dire une moyenne arithmétique obtenue à partir de la somme brute. Toutes les questions qui obtinrent moins de 3 (score brut) furent rejetées et reformulées.

L'estimation de la validité de l'évaluation des cinq (5) juges pour toutes les questions soumises en vue du pré-test s'est traduite de la façon suivante:

3.3 Observation de la croissance d'intérêt en regard de l'éveil à la poésie.

TABLEAU 8: CONCORDANCE DES QUESTIONS ADRESSÉES AUX ÉLÈVES ET AUX ENSEIGNANT-E-S (1ère rencontre)

En regard de la concordance des questions adressées aux enfants et aux enseignant-e-s, le groupe des juges s'est prononcé comme suit, lors de sa première rencontre. Nous n'indiquons que la moyenne arithmétique obtenue à partir de la somme brute (m.a.).

A

Q	m.a.	Q	m.a.	Q	m.a.
1	3	6	5	12	4,4
2	4,4	7	4,6	13	4,6
3	4,8	8	2,6 *	14	3,7
4	4,4	9	4,6	15	2,6 *
5	5	10	3	16	3,8
		11	4,6	17	2,8 *

TABLEAU 9: CONCORDANCE DES QUESTIONS ADRESSÉES AUX ÉLÈVES ET AUX ENSEIGNANT-E-S (2e rencontre)

B

Q	m.a.	Q	m.a.	Q	m.a.
1	3,4	6	4,8	12	4,6
2	4,2	7	3,6	13	4,6
3	4,2	8	2,4 *	14	4,8
4	4,6	9	3,8	15	4
5	4,8	10	4,6	16	4
		11	3,4	17	4,6

TABLEAU 10: NIVEAU DE COMPRÉHENSION DES QUESTIONS ADRESSÉES AUX ÉLÈVES (1ère rencontre)

A

Q	m.a.	Q	m.a.	Q	m.a.
1	3,6	6	4,8	12	4,6
2	3,8	7	3,8	13	3,8
3	4	8	4,2	14	4,6
4	3,4	9	4,8	15	3,8
5	4,8	10	3,8	16	4,
		11	4,8	17	3,6

TABLEAU 11: NIVEAU DE COMPRÉHENSION DES QUESTIONS ADRESSÉES AUX ÉLÈVES (2e rencontre)

Q	m.a.	Q	m.a.	Q	m.a.
1	3,8	6	5	12	4,6
2	4,2	7	4,8	13	5
3	4,2	8	4,2	14	4,8
4	4,8	9	4,8	15	4,8
5	5	10	4,6	16	4,8
		11	4,4	17	4,8

Lorsque nous comparons les résultats obtenus lors des deux rencontres, nous sommes en droit d'affirmer que l'évaluation des juges fut fidèle et homogène. De telle sorte, que nous pouvons désormais considérer les questions retenues comme valables et pertinentes pour mesurer l'éveil à la poésie chez les élèves.

C'est à cette évaluation par les juges que nous nous référons pour expliquer et analyser les données obtenues par les pré- et post-tests. En effet, les juges ont aussi émis un certain nombre de commentaires fort pertinents. Nous les considérerons pour

expliquer certains écarts relevés. Voyons de plus près les résultats obtenus par le pré-test et le post-test.

Les tableaux ci-dessous mettent en relief pour chacune des questions soit la stabilité de l'élève ou de l'enseignant concernant chacune des questions soit un progrès partiel ou total, soit une décroissance d'intérêt partielle ou totale. Il faudra lire les catégories relevées de la façon qui suit:

Stabilité: L'évaluation de l'élève ou celle de l'enseignant-e croît du pré-test au post-test.

Croissance totale: L'évaluation de l'élève et celle de l'enseignant-e croissent du pré-test au post-test.

Décroissance partielle: L'évaluation de l'élève ou celle de l'enseignant-e décroît du pré-test au post-test.

Décroissance totale: L'évaluation de l'élève et celle de l'enseignant-e décroissent du pré-test au post-test.

Nous ne nous attarderons, lors de l'analyse, qu'aux questions qui en terme de pourcentage représentent soit la plus faible croissance, soit la plus grande décroissance ou la plus grande stabilité.

TABLEAU 12: CROISSANCE, DECROISSANCE OU STABILITE D'INTERET

(1ère année ELEVES - ENSEIGNANT-E)

	Q. 01		Q. 02		Q. 03		Q. 04		Q. 05		Q. 06		Q. 07		Q. 08		Q. 09		Q. 10		Q. 11		Q. 12		Q. 13		Q. 14	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Stabilité élève- enseignant-e	7	33 1/3	6	28,6	7	33 1/3	4	21,1	5	26,3	4	20	4	20	4	20	4	21	11	57,8	6	30	4	20	2	20	6	31,5
Croissance partielle élève	5	38,1	2	42,8	7	47,6	2	42,1	2	31,5	5	45	1	40	1	35	2	47,3	1	21	4	45	4	60	2	25	2	36,8
Croissance partielle enseignant-e	3		4										1		3		7		3		5		4		3		2	
Croissance totale			1		2		2																					
Décroissance partielle élève	2		4		4		3		2		3		2		2		4		3		1		2		2		2	
Décroissance partielle enseignant-e	1	28,6	1	28,6		19,0	3	36,8	1	42,1		35	5	40	5	45		31,5	1	21	3	25	2	20	16	65	2	31,5
Décroissance totale	3		1				1		5		4		1		2		2				1				1		2	
	21		21		21		19		19		20		20		20		19		19		20		20		20		19	

TABLEAU 13 : CROISSANCE, DECROISSANCE OU STABILITE D'INTERET

(3e année ELEVES - ENSEIGNANT-E)

	Q. 01		Q. 02		Q. 03		Q. 04		Q. 05		Q. 06		Q. 07		Q. 08		Q. 09		Q. 10		Q. 11		Q. 12		Q. 13		Q. 14	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Stabilité élève- enseignant-e	8	33,3	7	29,16	12	50	10	41,6	8	33,3	14	58,3	9	39,13	7	29,16	4	16,6	9	37,5	6	25	1	4,16	6	25	3	12,5
Croissance partielle élève	5		8		4		5		6				4		1		5		3		3				5		7	
Croissance partielle enseignant-e	2	45,8	2	50	3	33,3	3	45,8	2	45,8	3	12,5	3	39,13	2	16,6	2	33,3	2	33,3	2	37,5	3	33,3	4	54,16	4	66,6
Croissance totale	4		3		1		3		3				2		1		1		3		4		5		4		5	
Décroissance partielle élève	2		2		2		1		2		5		1		1		2		1		2		2		2		3	
Décroissance partielle enseignant-e	1	20,8	3	20,8		16,6		12,5		20,8	2	29,1	2	21,73	8	54,16	7	50	5	29,1	6	37,5	7	62,5		20,8	2	20,8
Décroissance totale					2		2		3				2		4		3		1		1		6		3			
	24		24		24		24		24		25		23		24		24		24		24		24		24		24	

Quelles sont les conclusions que nous pouvons dégager de ces tableaux?

Voyons de plus près, de façon comparative les résultats obtenus pour les deux classes. En ce qui concerne la stabilité, on constate que le plaisir d'écouter et d'entendre les poèmes pré-enregistrés (Q. 10) s'est maintenu du début à la fin en 1ère. L'équipe-projet s'était interrogée, à quelques reprises, sur le maintien ou non de cette présentation, craignant l'effet de surprise passé, ennuyer l'élève. Sans doute, faut-il y voir ici, deux raisons qui ont largement favorisé le maintien de cet intérêt chez les 6 ans.

La première, c'est que l'activité orale "embrayait" de façon fort stimulante l'écoute du poème pré-enregistré. En effet, l'enseignante a soigné particulièrement l'entrée en matière, (l'activité orale) en suscitant chez l'élève intérêt et attention. Cet aspect est fréquemment mentionné dans le cahier de cheminement de l'enseignante ; de telle sorte que l'enregistrement s'insérait harmonieusement au préambule.

La seconde répond à la psychologie affective de l'élève de 6 ans. On n'est pas sans savoir qu'à cet âge, l'adulte est le pivot du groupe enfantin. Comme le souligne Hubert (1949) l'action de l'enseignant-e est le premier ciment de la solidarité de la classe, qui se fonde dans un désir commun de conformité magistrale. Ainsi "le prestige et l'autorité du maître, héritier de la toute-puissance parentale dominent incontestablement la vie collective à 6 et 7 ans" (P. Osterrieth, 1967, p. 183).

Deux phénomènes ont donc joué pour assurer une stabilité d'intérêt.

1) une présentation riche et soignée lors de l'activité orale, de telle sorte que chaque enfant se sentait directement concerné.

2) une attitude enfantine propice et accueillante aux "dires" de l'adulte.

Ces deux éléments combinés enracinèrent les textes imprégnateurs de telle sorte que lors de l'évaluation finale, nous avons été grandement étonnés de constater combien les élèves se rappelaient aisément des différents poèmes présentés. Ainsi, la combinaison de ces deux mises en situation fut grandement signifiative pour ces élèves, puisque nous avions misé sur une imprégnation par les textes pour susciter l'éveil à la poésie. Cette imprégnation fut possible par le préambule qui assurait un lien affectif direct par l'enseignant-e (approche subjective) et par le prolongement de celui-ci à l'aide de la cassette (approche objective). Cependant, comme l'éveil à la poésie ne se limitait pas à ces deux étapes, on peut croire que les activités subséquentes ont favorisé un renforcement de l'intérêt (motivation) initial. S'il y avait eu rupture entre ces deux moments, sans doute, la stabilité de l'intérêt n'aurait pas été aussi grande.

Quant aux élèves de 3e année, si l'intérêt fut moindre, il faut y voir une raison autre que celle attribuée aux élèves de 1ère. Diverses études ont démontré la double évolution vécue par les 8 ans, évolution en apparance contradictoire. En effet, à cet âge "on relève une tendance croissante à l'indépendance par rapport à l'adulte, l'enfant désirant toujours plus agir, par lui-même, se "débrouiller" seul, et excluant même dans une certaine mesure l'adulte de son activité." (P. Osterrieth, 1967, p. 178).

Aussi, avons-nous constaté que les élèves de 8 ans ont cher-

ché au cours de l'année '81-'82 à découvrir souvent seul les poèmes présentés. De telle sorte que les poèmes pré-enregistrés, bien que personnalisés, furent souvent interprétés par ces élèves comme une intrusion ou un manque de confiance quant à leur habilité ou leur capacité à "décrypter" ou à saisir un texte. A cet âge, l'enseignant-e ou l'intervenant-e ne constitue plus le pôle d'attraction. En effet, à 8 ans, il ne s'agit plus de se conformer à la volonté de l'enseignant-e mais de manifester concrètement ses habiletés. D'autre part, la Q. 06 révèle qu'ils étaient, malgré leur désir d'indépendance, intéressés à montrer à leurs parents leur cahier de poésie. En agissant ainsi, ils recherchaient une gratification affective du "travail" accompli en classe. Les Q. 06 et 10 expriment bien, à notre avis, l'ambivalence de cet âge: désir d'apprendre, de travailler seul, sans l'intervention directe de l'enseignant-e et besoin en même temps de "montrer" ce que l'on a réalisé afin de recevoir des félicitations ou des commentaires élogieux.

C'est dans cette dernière perspective, qu'on peut expliquer la faible croissance d'intérêt manifestée à la Q. 08, par les élèves de 3e année.

Ce messager a sans doute représenté le même type d'image que celle incarnée par l'enseignant-e. En associant Troubadour à la poésie, l'équipe-projet cherchait à mesurer si l'éveil à la poésie se traduisant par un intérêt ou un attachement particulier à ce personnage "porteur de textes poétiques". Or, les élèves nous ont dit et écrit, à maintes reprises, qu'ils aimaient la poésie, indépendamment de la présence ou non de celui-ci.

La présence de ce personnage fut agréable mais non nécessaire à leur éveil à la poésie, puisqu'ils furent toujours conscients de sa réalité de personnage inanimé et ce, contrairement

aux élèves de 1ère année qui l'associèrent et l'intégrèrent à leur vision encore largement animiste. En fait, les 8 ans dissocièrent nettement Troubadour et la poésie, tout en reconnaissant par ailleurs son rôle de messager. Lorsque pour diverses raisons, Troubadour était absent, les élèves manifestaient clairement leur déception, mais n'en continuaient pas moins à s'intéresser au déroulement des activités proposées. En 1ère année, par contre, toute absence de Troubadour en classe, créait un flottement d'intérêt.

Cet écart d'attitude entre les 6 et 8 ans à l'égard de Troubadour est imputable, croyons-nous, à l'évolution affective différente des deux groupes. Contrairement aux élèves de 1ère, pour les élèves de 3e année, "monde intérieur et monde extérieur ne sont plus de plain-pied; leur continuité ou mieux, leur indissociation n'existe plus." (P. Osterrieth, 1967, p. 205).

Si l'élève de 8 ans, tend indubitablement à l'autonomie, il n'en demeure pas moins qu'il quémande encore aide et secours auprès des adultes. Cette réalité apparaît à la Q. 12 sous la rubrique décroissance partielle. A cet égard, les élèves de 1ère année ont manifesté une plus grande assurance à composer de petits poèmes. L'aide demandée était rarement au niveau des idées ou de son expression, mais plutôt au niveau de l'habileté à écrire puisqu'ils ne maîtrisaient pas complètement le code graphique. Si en 3e année l'écriture se régularise et devient aisée, écrire un texte qui soit original et personnel demeure pour certains élèves, un obstacle difficile à surmonter. C'est alors que l'aide de l'adulte devient prépondérante. L'élève de 3e année est plus conscient et par le fait même plus critique par rapport à ses "trouvailles". L'élève de 1ère année saisit en un jaillissement spontané ce qu'il voit et veut dire et remet plus difficilement en question son impulsion scripturaire initiale. Que

de fois, Stéphane (1ère année), devant son texte initial remodelé s'exclamait "C'est ça que je veux dire, mais c'est trop long à écrire." Ainsi, l'aide demandée de part et d'autre, ne fut pas la même. En 1ère, c'en fut surtout une de motricité fine, en 3e année une de conceptualisation et de formalisation, liées souvent à un manque d'assurance à "dire", en "mots", ce qui les habite. Ceci est dû au fait que les élèves de 3e année ont appris à ne plus extérioriser tout ce qu'ils pensent ou sentent.

En 1ère année, la Q. 12 (décroissance partielle) exprime clairement leur manque d'intérêt à rimer. A l'occasion, quelques jeux poétiques axés sur la rime furent présentés mais ces jeux ne connurent jamais le même succès et le même intérêt qu'en 3e année. Pour cette dernière, rimer correspondait à une libération, à un amusement et souventes fois à une fascination. Les élèves de 1ère année exploitèrent d'autres moyens pour traduire leur "vécu" poétique. En 3e année, plusieurs élèves "s'accrochèrent" à la rime, croyant faire ainsi, oeuvre poétique. Sans les dissuader d'y recourir ou nier la force intrinsèque d'une rime étroitement associée au sens du texte, nous avons incité certains élèves de 3e année à exploiter d'autres procédés, plus propices à traduire leur vision personnelle du monde. L'équipe-projet fut consciente que chez certains sujets, l'usage quasi immodéré de la rime leur permit de se réfugier derrière celle-ci, en masquant leur expression personnelle.

Nous sommes désormais, en mesure d'affirmer, en nous référant tant aux résultats du pré-test et du post-test qu'à la correspondance et aux propos formulés périodiquement par l'enseignant-e, que suite à nos interventions répétées, certains "rimeurs" délaissèrent la rime au profit de nouveaux procédés rythmiques.

Jusqu'à maintenant, nous nous sommes arrêtés aux 14 premières questions du questionnaire, puisqu'elles comprenaient une échelle allant de jamais à très souvent. Qu'en est-il pour les questions d'ensemble, soit les Q. 15, 16 et 17 ?

TABLEAU 14: CROISSANCE, DÉCROISSANCE OU STABILITE D'INTÉRÊT
POUR LES QUESTIONS 15, 16 et 17
(1ère année: ELEVES - ENSEIGNANT-E)

	PRÉ-TEST				POST-TEST			
	ELÈVE 21/25		ENSEIGNANT-E 25/25		ELÈVE 23/25		ENSEIGNANT-E 25/25	
	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non
Q. 15	15 60%	6 24%	24 26%	1 4%	21 84%	2 8%	25 100%	-
Q. 16	19 76%	2 8%	20 80%	5 20%	23 92%	-	19 76%	6 24%
Q. 17	18 72%	2 8%	25 100%	-	21 84%	2 8%	25 100%	-

TABLEAU 15: CROISSANCE, DÉCROISSANCE OU STABILITE D'INTÉRÊT
POUR LES QUESTIONS 15, 16 et 17.
(3e année: ELEVES - ENSEIGNANT-E)

	PRE-TEST				POST-TEST			
	ELEVE 24/27		ENSEIGNANT-E 26/27		ELEVE 26/27		ENSEIGNANT-E 26/27	
	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non
Q. 15	22 81.5%	2 7.4%	23 85.2%	3 11.1%	24 88.5%	2 7.4%	24 88.9%	2 7.4%
Q. 16	18 66.7%	6 22.2%	15 55.6%	11 40.7%	19 70.4%	7 25.9%	17 63,0%	9 33,3%
Q. 17	21 77,8%	3 11,1%	19 70,4%	7 25,9%	24 88,9%	2 7,4%	25 92,6%	1 3,7%

Lorsque l'on s'attarde à chacun des deux tableaux, l'on constate que globalement pour chacune des deux classes, les élèves aimaient plus lire, écrire et écouter des poèmes en mai '82 qu'en février de la même année. Cependant, l'évaluation de l'enseignant-e a subi une légère chute à la Q. 16 (1ère année). Sans doute, est-ce imputable à la formulation de la question adressée à l'enseignante. Celle-ci a dû se prononcer sur le plaisir manifeste (c'est-à-dire visible, évident, indiscutable) qu'éprouvait l'élève à écrire des textes poétiques, alors que l'élève s'est exprimé sur le fait qu'il "aime plus maintenant écrire des poèmes". La distinction que nous avons introduite est sans doute à l'origine de l'écart constaté. De plus, l'élève a pu éprouver un plus grand plaisir à écrire des poèmes, sans l'avoir exprimé verbalement ou autrement à l'enseignante. Cette remarque est aussi valable pour l'enseignant de 3e année puisque dans chacun des cas (1ère et 3e année), l'enseignant-e s'est prononcé-e sur le plaisir manifesté par l'élève à écrire des textes poétiques.

De plus, l'écart entre l'évaluation de l'élève de 1ère année et celle de l'enseignante est sensiblement plus élevée. L'élève de 6 ans répond "crûment" aux questions posées sans chercher à nuancer ou à soupeser sa réponse contrairement à l'enseignante qui "voit" mieux le cheminement personnel de chacun des élèves. Bref, on n'assiste pas en 1ère année à la même unanimité qu'en 3e année où l'évaluation de l'enfant et celle qu'a faite l'enseignant de celui-ci coïncide presque totalement.

Pour répondre à ces deux questionnaires, l'enseignant et l'enseignante se référèrent aux observations faites en classe, aux réflexions consignées dans leur journal de cheminement et aux cahiers de poésie de chacun des élèves.

Nous voulions, en élaborant ce questionnaire, cerner le plus d'aspects, susceptibles de mettre en relief l'éveil poétique de l'élève. Compte tenu de l'habileté que possèdent les élèves à saisir la portée des questions posées, nous les avons formulées le plus simplement possible, puisque nous voulions éliminer toute ambiguïté, dans leur esprit. Si l'on se réfère à la double évaluation du groupe des juges (voir tableaux 10 et 11) concernant notre intention d'être compris par les élèves, on peut raisonnablement estimer que nous avons atteint l'objectif visé.

Cependant, nous n'avons pas atteint la même unanimité du groupe des juges en ce qui concerne la concordance des questions adressées à l'élève et à l'enseignant-e. Tout en cherchant à mesurer les mêmes champs d'intérêt, nous avons élaboré pour l'enseignant-e un questionnaire légèrement plus complexe. Le fait que la formulation des questions pour les deux questionnaires ait été différente a peut-être introduit une distorsion au niveau de l'information fournie. Cet écart de non-concordance notamment pour les questions 8, 15 et 17 fut signalé par le groupe des juges, lors de sa première rencontre (voir tableaux 8, 9). Cependant, si cet écart s'est amenui considérablement pour les questions 15 et 17, il s'est accru pour la question 8, lors de la deuxième rencontre des juges.

IV ANALYSE DU POÈME LA MOUETTE ET L'ENFANT.

Aux questionnaires ci-dessus mentionnés, nous avons joint un poème Nous savions

> "que les mots sont pour les enfants
> des objets fortement perceptifs qui
> sollicitent et provoquent leurs sens,
> leur imagination et leur intelligence
> en dehors même des significations
> dénotatives ou connotatives qui leur
> sont habituellement attribuées."
>
> (B. Blot, L. Porcher, 1980, p. 51)

En leur présentant le poème La mouette et l'enfant de D. Thibon et N. Boutan (voir poème en annexe), nous cherchions à connaître quels étaient les mots qui avaient provoquées le plus les élèves et surtout quels en étaient les motifs.

Ce poème fut choisi pour plusieurs raisons dont celles

- d'être aisément accessible et compréhensible pour des élèves de 6 et 8 ans,
- de s'adresser à l'enfant-lecteur,
- de comporter un vocabulaire adapté à leur âge.

Nous avons demandé à l'élève:

- de lire attentivement le poème,
- de souligner les mots qui lui plaisaient le plus et de les relever,
- d'indiquer la raison de sa préférence.

Nous avons insisté sur le fait que l'élève ne devait souligner et relever que les mots aimés. De plus, volontairement, nous ne lui avons suggéré aucune raison. Ce parti-pris qui fut le nôtre, avait essentiellement pour objet de permettre à l'élève de s'exprimer le plus librement sur les raisons de ses préférences. Cette décision a suscité une certaine insécurité en 3e année, qui s'est manifestée par des questions du type "Si j'écris parce que c'est beau, est-ce une bonne raison?".

Nous avions considéré la possibilité de fournir un éventail de raisons aux élèves. Etant donné que les désavantages nous paraissaient beaucoup plus nombreux que les avantages, nous avons décidé de nous abstenir d'en fournir. Cependant, en guise de classement, nous avons retenu cinq(5) catégories, susceptibles de rejoindre et d'englober les raisons évoquées par les élèves, soit

1) la rareté du mot (due à son caractère plus ou moins exotique),

2) la familiarité sémantique manifestée sous forme synonymique,

3) le pouvoir du mot d'évoquer des souvenirs personnels heureux ou malheureux,

4) le pouvoir connotatif au niveau sémantique, manifesté par l'élève de façon analogique (comparaison, métaphore, etc.),

5) un jugement esthétique porté sur le mot, du type "c'est un mot magnifique"

Les articles définis, le pronom personnel, la préposition à ne furent pas retenus lors de la codification. Nous avons estimé que ces mots ne seraient pas retenus à cause de leur faible valeur sémantique.

Les tableaux suivants indiquent chacun des mots retenus par classe (1ère et 3e année) selon la raison évoquée et sa fréquence. Ce poème fut joint au pré-test et au post-test.

TABLEAU 16: POÈME: La mouette et l'enfant

(1ère année)

		Pré-test										Post-test										
	mots	1		2		3		4		5		1		2		3		4		5		
N		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
6	regarde													1	4	4	16			1	4	6
	moi													1	4	3	12	1	4	1	4	6
	longtemps					1	4							1	4	1	4			1	4	3
16	mouette					1	4	(9)	36	6	24			3	12	2	8	1	4	5	20	(11)
1	enfant							1	4					3	12	5	20	2	8	2	8	(12)
	fermé															2	8			1	4	3
	yeux													6	24	1	4			2	8	9
	alors																					
	doucement													2	8	4	16	2	8			8
	entendras																					
	bruit													1	4	1	4					2
13	océan					9	36	4	16							2	8	1	4	4	16	7
	sentiras															2	8					2
9	fraîcheur			9	36									1	4	2	8	1	4	1	4	5
	goût																			1	4	1
9	vent			2	8	2	8	5	20					2	8	3	12	2	8	1	4	(8)
	voyageras															2	8	1	4			3
	longtemps													1	4	1	4					
	moi													1	4							
	dessus																					
	vagues															1	4			1	4	2
	comme																			1	4	1
	avant															1	4			1	4	2
	beau																					

TABLEAU 17: POÈME: La mouette et l'enfant

(3e année)

		Pré-test										Post-test										
	mots	1		2		3		4		5		1		2		3		4		5		
N		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
10	regarde			4	14,8	1	3,7			5	18,5	1	3,7									1
8	moi			5	18,5	1	3,7			2	7,4	1	3,7									1
4	longtemps			2	7,4	1	3,7							1	3,7							1
*15	mouette			7	25,9	3	11,1			5	18,5			4	14,8	2	7,4	1	3,7	5	18,5	(12)
* 9	enfant			7	25,9	1	3,7									6	22,2	1	3,7	1	3,7	(8)
2	fermé			1	3,7					1	3,7											
*16	yeux			9	33,3	1	3,7	2	7,4	4	14,8			3	11,1	5	18,5	5	18,5	3	11,1	(16)
2	alors	1	3,7							1	3,7											
15	doucement			4	14,8			4	14,8	7	25,9			3	11,1	1	3,7			1	3,7	5
	entendras			4	14,8					2	7,4											
3	bruit			2	7,4	1	3,7													1	3,7	1
*15	océan			7	25,9	1	3,7	4	14,8	3	11,1			3	11,1	3	11,1	1	3,7	3	11,1	10*
8	sentiras			3	11,1			1	3,7	4	14,8			2	7,4			1	3,7			3
*10	fraîcheur			6	22,2	3	11,1			1	3,7					2	7,4	1	3,7	1	3,7	
6	goût			3	11,1					3	11,1			1	3,7							1
9	vent			5	18,5	1	3,7	2	7,4	3	11,1									1	3,7	1
11	voyageras			1	3,7	6	23,2	1	3,7	3	11,1					1	3,7					1
3	longtemps			1	3,7			1	3,7	1	3,7											
3	moi			1	3,7					2	7,4			1	3,7							1
2	dessus									2	7,4											
*12	vagues			3	11,1	1	3,7	1	3,7	7	25,9			1	3,7	2	7,4			2	7,4	4
	comme																					
6	avant					3	11,1			3	11,1											
	beau																					

Quelques observations générales et particulières se dégagent de chacun des tableaux.

1. En 1ère année, 83,33% des mots furent choisis lors du post-test alors qu'il n'y en avait eu que 25% lors du pré-test. Par contre, en 3e année on assiste à une diminution de 25% entre le pré-test (91,66% mots choisis) et le post-test (66,66%). On peut supposer qu'en 1ère année, les élèves se sont sensibilisés à la teneur sémantique de certains mots alors qu'en 3e année leur sensibilité initiale s'est émoussée, perdant ainsi peu à peu de son acuité première.

2. Les élèves de 1ère année ont majoritairement donné des raisons qui se rapportent à la carégorie 3 alors que celles mentionnées par la 3e année se réfèrent à la 2e catégorie.

TABLEAU 18: RÉPARTITION DES RAISONS SELON LES CATÉGORIES (1ère année)

	1	2	3	4	5
Pré-test	0	11	13	19	0
Post-test	1	23	37	11	23
Total	1	34	50 *	30	23

TABLEAU 19: RÉPARTITION DES RAISONS SELON LES CATÉGORIES (3e année)

	1	2	3	4	5
Pré-test	1	75	21	16	58
Post-test	2	19	22	10	18
Total	3	94 *	43	26	76

En 1ère année, les enfants ont surtout choisi des mots en fonction de leurs propres expériences affectives (cat. 3), auréolant ceux-ci d'évocations intimes, les teintant d'émotions, de sentiments et de références subjectives.

Voici quelques raisons mentionnées:

- Parce que j'aime les enfants (enfant).
- Parce que quand je ferme les yeux, je vois du monde (yeux).
- Parce que parfois je parle doucement (doucement).
- J'aime beaucoup les oiseaux (mouette).
- Parce qu'un enfant, c'est beau. Ça fait rêver (enfant).
- Quand je ferme les yeux, ça fait du bien (yeux).
- Quand maman me dit "Tout doucement" c'est drôle parce qu'elle parle doucement (doucement).
- Parce que ça me fait frissonner (fraîcheur).
- Parce que quand on me regarde, ça veut dire qu'on m'aime (yeux).

Au réalisme égocentrique des 6 ans succède peu à peu, un réalisme objectif. Les élèves de 3e année ont exprimé leur connaissance de l'univers linguistique auquel ils se sont frottés (le poème), en utilisant en guise d'explications des expressions de même sens ou de significations voisines (synonymes), ou des objets ou des actions se

rapportant directement au mot (ex: entendras: oreilles, sentiras: nez, vent: souffler). Implicitement, en recourant à la synonymie, l'élève disait "J'aime ce mot parce que je le connais. Voici ce qu'il veut dire".

Ex:

mouette	oiseau
goût	manger
yeux	regarder
océan	la mer, l'eau, l'eau bleue
avant	premier, hier
enfant	c'est comme moi
vent	l'air, l'ouragan, le souffle

3. Les mots préférés par plus du tiers des élèves de chacune des deux classes du pré-test au post-test furent:

TABLEAU 20: MOTS PREFERES PAR LES ÉLÈVES DE 1ère

	mouette					vent				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Pré-test	-	-	1	9	6	-	2	2	5	-
Post-test	-	3	2	1	5	-	2	3	2	1
Total	-	3	3	10	11	-	4	5	7	1

TABLEAU 21: MOTS PRÉFÉRÉS PAR LES ÉLÈVES DE 3e ANNÉE

	mouette					yeux					océan				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Pré-test	-	7	3	-	5	-	9	1	2	4	-	7	1	4	3
Post-test	-	4	2	1	5	-	3	5	5	3	-	3	3	1	3
Total	-	11	5	1	10	-	12	6	7	7	-	10	4	5	6

Un réseau intime de relations, de filiation, d'associations, de références spatio-temporelles s'établit aisément entre ces différents mots. Cependant, sans chercher à nous aventurer dans une interprétation sémantique peu probante pour le lecteur ou la lectrice, nous ne sommes pas, par ailleurs, sans constater un certain nombre de réalités quotidiennes propres à une ville, comme Rimouski.

A marée haute, les mouettes blanchissent le centre-ville et égayent de leurs cris l'atmosphère. De plus, le fleuve a ici, des allures maritimes avec ses eaux salées et ses marées. Outre l'eau et sa faune ailée, le vent est sans cesse présent. Nous pouvons imaginer que ces deux composantes du payage rimouskois (mouettes et vent) se sont combinées dans l'esprit de plusieurs élèves de 1ère année au point de marquer leur préférence lexicale, par une sorte d'identification à leur milieu naturel. D'autre part, ces mots ont aussi suscité des connotations sémantiques et quelques jugements esthétiques (beauté) parfois sous forme d'impressions sensorielles (douceur).

mots	cat. 4	cat. 5
mouette	. parce que ça me fait penser au printemps . parce qu'elles me font penser aux mots doux	. c'est un beau nom. . c'est un mot doux. . c'est un bel oiseau. . ce sont mes oiseaux préférés.
vent	. parce que je vois des nuages.	. parce que ça berce. . c'est doux.

En 3e année, outre la présence des mots mouette et océan, que l'on peut raisonnablement attribuer à la familiarité lexicale et environnementale de l'élève, due à la connaissance que les élèves ont de leur milieu, on constate la présence du mot yeux. Ne peut-on pas interpréter cette présence comme une manifestation psychologique de cet âge? En effet, à 8 ans, l'enfant est fasciné par tout ce qu'il voit. Il cherche à saisir, à conquérir et à comprendre le monde qui l'entoure, par la vue. C'est l'âge où le monde apparaît (c'est-à-dire devient visible) à l'enfant, dans sa richesse et sa diversité. Ce sont quelques-unes de ces conquêtes manifestées de façon lexicale ou impressionniste qu'il a surtout écrites.

mots	cat. 2	cat. 5
mouette	oiseau	c'est un bel oiseau. c'est un beau mot. c'est beau. c'est beau à entendre. c'est beau à voir c'est un mot drôle qui me fait penser à moufette.

mots	cat. 2	cat. 5
yeux	. c'est comme mes yeux. . c'est comme la mer. . regarder - voir. . j'en ai deux.	. c'est une merveille pour moi. . c'est un beau mot. . c'est brillant. . c'est beau à voir. . c'est un mot doux. . parce que c'est quelque chose de beau qui brille au soleil. . c'est multicolore.
océan	. c'est comme la mer calme. . eau. . c'est comme l'eau bleue. . la mer. . c'est de l'eau qui chante.	. c'est beau. . c'est un beau bruit. . c'est beau à voir. . c'est un mot déjà vu. . c'est beau à entendre.

On constate combien les élèves de 3e année sont impressionnés par la beauté, par ce qu'ils qualifient de beau. Or, en soi, que signifie la beauté? Ce qui, chez les classiques, était moralement admirable? Nous pensons plutôt que pour ces élèves, c'est ce qui provoque une émotion esthétique, suscitée par la vue.

V JOURNAL DE CHEMINEMENT DE L'ENSEIGNANT-E:

Tout au long du projet, l'enseignant-e a rédigé un journal de cheminement afin qu'y soit consigné:

1. les diverses mises en situation retenues et expérimentées,
2. leurs réactions et celles des enfants sous forme de commentaires ou d'impressions.

Ce journal contenait les éléments suivants:

- la date et le lieu de l'expérimentation,
- les objectifs visés,
- le contenu et le déroulement des activités prévues,
- les remarques, observations et commentaires spécifiques à celles-ci. (activités vécues)

En tenant ce journal de cheminement, l'enseignant-e a pu sans cesse confronter sa conception de la poésie en regard des objectifs visés et des activités choisies pour les atteindre.

Ce journal fut conçu pour:

. favoriser la réflexion et l'objectivation des interventions ponctuelles de l'enseignant-e.

. être consulté aisément afin d'apporter les modifications appropriées en fonction du cheminement des enfants et de l'enseignant-e.

Lors des rencontres mensuelles et/ou bi-mensuelles de l'équipe-projet, nous procédions à l'évaluation des activités et objectifs du mois précédent et à la préparation du mois suivant. Pour ce faire,

l'enseignant et l'enseignante se référaient à leur cahier de cheminement. Lors de l'évaluation finale, il fut suggéré de conserver la formule du journal, car elle permet d'y consigner à la fois des faits objectifs (poèmes imprégnateurs, activités préparées en fonction de ceux-ci) et des remarques, des commentaires, des observations personnelles en fonction du groupe-classe.

Dans un avenir rapproché, l'enseignant et l'enseignante verraient d'un bon oeil, compte-tenu de leur expérience, à ce que le journal de cheminement se situe à mi-chemin de la fiche technique et du journal personnel.

Classe:

Date:

Poème imprégnateur: (texte)

. Objectifs spécifiques poursuivis:

. (ex: rendre l'enfant attentif au rythme).

.

. Objectifs littéraires visés:

. (ex: sensibiliser le groupe-classe à un procédé rythmique spécifique, contenu dans le poème imprégnateur).

. Détail des activités retenues:

A. orale	A. plastique	A. dramatique	A. musicale	A. scriptuaire
				P.A.:

Observations particulières concernant:

a) le choix du poème imprégnateur (ex: approprié parce que ...)

. . . . . .

b) les objectifs poursuivis (ex: ont été atteints dans la mesure où ...)

. . . . . .

c) les activités vécues en classe, évaluées sous forme de commentaires personnels.

A.O.: . . . . . .

A.P.: . . . . . .

A.D.: . . . . . .

A.M.: . . . . . .

A.S.: . . . . . .

. Commentaires généraux et/ou particuliers, concernant soit l'attitude de l'enseignant-e, soit le comportement de tel ou tel enfant ou du groupe-classe:

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

Nous pensons, suite à l'expérience que nous venons de vivre qu'un tel outil serait non seulement utile et profitable à l'enseignant-e qui expérimente de façon relativement continue le discours poétique et qui cherche à en évaluer les effets auprès de soi et de ses élèves, mais permettrait également à des collègues intéressé-e-s à exploiter ce discours, de le consulter à l'occasion.

Cet outil ne se veut nullement statique et immuable. Au contraire, il se veut flexible dans la mesure où il pourra se modifier, au gré du cheminement personnel de l'enseignant-e et ainsi s'adapter d'année en année, au fil des événements et des enfants.

Ce "modèle" est issu des expériences, des observations et des expérimentations vécues par trois enseignant-e-s pendant plusieurs mois. Peut-être pourra-t-il "dépanner" quelques enseignant-e-s désireux et désireuses de vivre plus ou moins intensément une expérience poétique avec leurs élèves.

Les différents instruments de mesure dont nous venons de faire mention, nous permettent-ils d'affirmer qu'il y a eu éveil à la poésie chez les 6 et 8 ans? Nous pensons, sans l'ombre d'un doute pouvoir répondre de façon affirmative. Les Q. 15, 16 et 17 du questionnaire en font foi ainsi que la dernière correspondance. Nous ne cherchions pas à faire des élèves des poètes mais à les confronter à la poésie, par une sensibilisation progressive à ce discours, en choisissant des présentations qui soient adaptées à leur âge et à leurs possibilités. Cet éveil a donc eu lieu, en fonction du rythme personnel des élèves et des enseignant-e-s. Ils et elles savent désormais mieux ce qu'est la poésie. La grande majorité des élèves éprouvait en fin de projet, un réel plaisir à lire, à écrire et à entendre des textes poétiques.

Nous pensons avoir créé un climat propice à la réception de textes poétiques et à l'émission de ceux-ci par les élèves au point d'engendrer un préjugé favorable à l'égard de la poésie. Nous ne souhaitons plus qu'une chose: que cet éveil soit maintenu, enrichi au cours des prochaines années, afin qu'élèves et enseignant-e-s se sentent à l'aise avec ce discours.

Si les enseignant-e-s éprouvèrent en début de projet, maintes inquiétudes, "Comment éveiller de façon significative les enfants au discours poétique?" et ce, tout en manifestant à l'origine, une ouverture personnelle à l'égard de la poésie, en fin de projet plusieurs interrogations s'étaient sinon estompées, du moins avaient-elles trouvé des amorces de réponses. Le discours poétique ne leur est plus inaccessible. Désormais, il et elles se sentent habilité-e-s à l'exploiter et à l'intégrer de façon significative en classe, c'est-à-dire non plus de façon sporadique mais de manière plus continue.

Les enseignant-e-s se sentent désormais prêt-e-s à partager avec leurs collègues leurs nouvelles connaissances et habiletés lors de journées d'évaluation de niveaux ou de cycles.

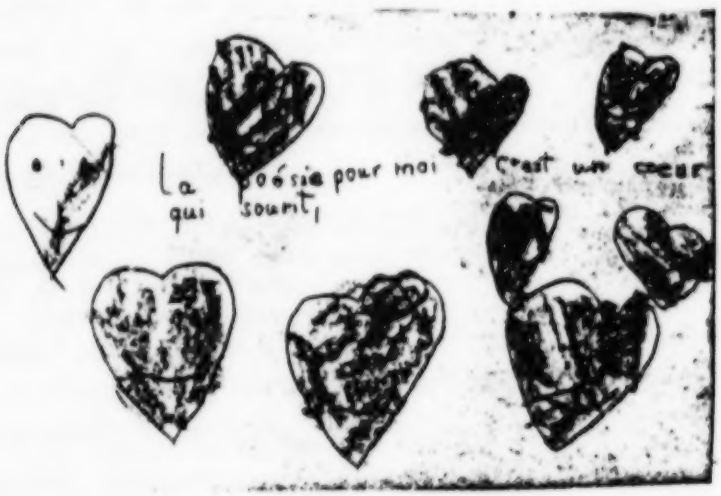
Etant donné que ce projet s'est surtout adressé à des élèves et des enseignant-e-s du 1er cycle du primaire, nous pensons, malgré tout, que les enseignant-e-s du 2e cycle y trouveront un certain profit, dans la mesure où ils et elles procéderont aux ajustements et adaptations nécessaires, compte tenu de leur style d'enseignement, des valeurs pédagogiques qu'ils et elles préconisent et des intérêts de leurs élèves.

CONCLUSION

Suite à l'expérience et à l'expérimentation vécues, l'éveil à la poésie, au 1er cycle du primaire, s'est avérée un outil indispensable au développement intellectuel et affectif de l'enfant et de l'enseignant-e, puisque la poésie les a incités à sentir ce qu'ils se contentaient d'ordinaire de penser.

De plus, ce projet a créé entre les enseignant-e-s et leurs élèves des relations riches et stimulantes. De part et d'autre, ils ont exploré, appréhendé et maîtrisé des habiletés insoupçonnées. C'est d'ailleurs l'objectif que les enseignant-e-s cherchaient à atteindre.

Cette approche poétique qui fut davantage centrée sur les enfants que sur le programme a libéré chez quelques élèves plusieurs angoisses enfantines. Selon les mises en situation et les circonstances, quelques clés furent fournies aux élèves pour qu'ils puissent sortir de leur réalité afin de mieux la comprendre, la critiquer et la dépasser.



(Stéphane, 1ère année)

Finalement, ce projet aura favorisé chez les enfants et les enseignant-e-s de nouveaux rapports avec le monde en donnant à chacun d'eux non seulement la possibilité mais aussi le droit d'être créatifs, en leur apprenant à mieux voir et sentir les choses et les êtres qui les entourent.

"La poésie pour moi,
C'est apprendre des poèmes.
C'est un secret et un trésor à moi.
Je le cache dans mon coeur."

(Stéphane, 3e année).

"La poésie pour moi,
C'est doux comme de la soie.
C'est lent comme la lune qui se lève
C'est merveilleux comme un rêve.

(Christine, 3e année).

En bref, chacun et chacune ont su par et à travers le discours poétique conquérir un peu plus de liberté en réagissant à une certaine forme d'énergie, à une certaine forme de logique et de mémorisation, par la libération de la parole.

CONCLUSION

La fonction poétique est de " pervertir" le langage de sa fonction référentielle. Les textes présentés aux élèves eurent pour principal objet d'attirer l'attention de ceux-ci sur cette "perversion", et ce, en les mettant en présence d'un "dire" poétique. Cette partie, nommée guide d'intervention, a porté sur les moyens susceptibles d'éveiller à la poésie. La seconde partie a analysé, vérifié quantativement et à l'occasion qualitativement la réception de ces textes chez les 6-8 ans. Nous n'avons guère, il est vrai, fait allusion aux nombreuses préoccupations qui furent nôtres pendant ces 2 ans, concernant la réception/ compréhension des textes remis aux enfants.

Si nous nous sommes interrogés à quelques reprises sur le " comment l'élève lit-il et réagit-il à un poème?" Nous n'en avons pas fait, pour autant, l'objet principal de notre recherche.

Cependant, sans que cette préoccupation ait été négligée, elle ne fut pas mise au 1er rang. On pourra, sans doute, nous le reprocher. Néanmoins écrivions-nous, les enseignants et les enseignantes cherchaient d'abord et avant tout à s'outiller, à s'instrumenter. Cette instrumentation fut possible parce qu'elle s'est greffée à un programme, en implantation axé sur une approche fonctionnelle et une étude discursive de la langue.

Cet éveil à la poésie a déjoué l'anticipation en faisant surgir, au coeur de l'expression personnelle des images rythmiques et sémantiques "impromptues découlant d'associations inattendues (...)."
(Monique LePailleur-Leduc, 1979, p. 2).

Tout au long de ce projet, nous avons tenté d'éviter d'apporter à l'élève des structures préfabriquées qui ne correspondraient pas à sa croissance personnelle.

Nous avons voulu que l'éveil à la poésie, soit pour l'élève et l'enseignant-e, un lieu de découvertes, d'expériences et de réflexion et non un studio d'enregistrement ou de performance poétique. Nous croyons avoir répondu à maintes attentes. C'est l'objectif que nous visions.

DOCUMENT AUDIO-VISUEL D'ACCOMPAGNEMENT

Sur demande, les enseignant-e-s intéressé-e-s à mieux "voir" ce qui fut fait en classe, pourront se procurer le vidéo d'accompagnement De la poésie en classe pour quoi ... faire? d'une durée de 13" 1'.

Ce document audio-visuel regroupe différentes réflexions et mises en situation expérimentées de janvier '80 à mai '82. Il n'a nullement la prétention d'être un chef-d'oeuvre du genre ou encore d'avoir tout dit ou tout montré sur l'éveil poétique. Il a été conçu un peu comme un "démarreur" de réflexions afin d'inciter l'enseignant-e à "oser" aborder, en classe, le discours poétique.

Les personnes intéressées pourront se le procurer, en s'adressant aux heures d'ouverture soit à la

Didacthèque du PPMF/UQAR
84 rue St-Germain est
Rimouski, Qué.

ou à

L'Audiovidéothèque de l'UQAR
300 des Ursulines
Rimouski, Qué.

BIBLIOGRAPHIE

La bibliographie comprend quatre (4) rubriques:

1. des ouvrages généraux destinés à l'enseignant-e.
2. des articles de revue qui relatent brièvement quelques expériences poétiques vécues en classe, au Québec ou ailleurs.
3. des ouvrages destinés aux enfants.
4. et quelques documents audio-visuels.

I OUVRAGES GÉNÉRAUX

ADANK, H. 1939, Essai sur les fondements psychologiques et linguistiques de la métaphore affective, Genève, Union, S.A.

BALPE, Jean-Pierre. 1974, Les moments de poésie à l'école élémentaire, Bourrelier, A. Collin.

BARTHES, R. 1964, Le degré zéro de l'écriture, Paris, Ed. Seuil, Bibliothèque Médiations, no. 40.

BLINKENBERG, A. 1928, L'ordre des mots en français moderne, Copenhague, 2e éd., Tome II.

CHARPENTREAU, Jacques. 1972, Enfance et poésie, Les Editions ouvrières, coll. Enfance heureuse, 199 p.

CHARPENTREAU, Jacques. 1979, Le mystère en fleur. Les enfants et l'apprentissage de la poésie, Paris, Les Editions ouvrières, coll. Enfance heureuse, 347 p.

COHEN, J. 1966, Structure du langage poétique, Flammarion.

COSEM, Michel. 1974, La créativité poétique, Paris, Armand Collin.

DESROSIERS, Rachel. 1975, La créativité verbale chez les enfants, Vendôme, PUF.

DIRECTION DES PROGRAMMES SERVICES DU PRIMAIRE. Mai 1975, Programme d'étude Primaire Français, pp. 49-51, 80-82, 114-117

DIRECTION GENERALE DU DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE. 1979, Exercices poétiques II, Initiation à la poésie au secondaire, MEQ, Gouvernement du Québec, Québec.

DUFAYET, Pierre, JENGER, Yvette. 1977, Le comment de la poésie, Paris, Editions ESF.

FONTANIER, Pierre. 1968, Les figures du discours, Paris, Flammarion.

GENETTE, G. 1966, Figures, Essais, Paris, Ed. Seuil, coll. Tel Quel.

G.F.E.N. (GROUPE FRANCAIS D'EDUCATION NOUVELLE) sous la direction de Michel Cosem, Le pouvoir de la poésie, Paris, Casterman, 1978, 223 p.

G.F.E.N. (GROUPE FRANCAIS D'EDUCATION NOUVELLE) collab. J. Jolibert et R. Gloton, Le pouvoir de lire, Paris, Casterman, Orientation E^3, 1975, pp. 150-161.

HEGEL. Esthétique, traduit par Jankélevitch, Aubier, tome III, p. 50.

HUBERT, R. 1979, La croissance mentale, PUF, Paris.

JESPERSEN, O. 1922, Language, Londres.

LAFAYE, L. 1969, L'utilisation des textes en vue de l'expression orale et écrite, in Vers un enseignement rénové de la langue française à l'école élémentaire, Paris, Coll. Bourrelier, A. Colin, Dir. M. Rouchette, cahiers de pédagogie moderne, 42, p.51.

LEGRAND, L. 1970, L'enseignement du français à l'école élémentaire, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

LEMIEUX, Joseph. 1977, Les activités poétiques à l'école élémentaire, Guide du Maître, éditions Guérin, 136 p.

LEMIEUX, Joseph. 1977, Cahiers de poésies 1 à 7, Montréal, Editions Guérin.

LEQUEUX, Paulette. 1977, La sensibilisation poétique de l'enfant, Paris, Colin/Bourrelier, " Pratique pédagogique", 112 p. (et un disque 45 t.).

MAREUIL, André. 1978, L'enseignement du français à l'ère des media, PUF l'Educateur, pp. 77-81.

MIALARET, G. 1964, Introduction à la pédagogie, Paris, PUF.

ONIMUS, J. 1966, La connaissance poétique, Bruxelles, Desclée de Brouwer.

OSTERRIETH, P. 1967, Introduction à la psychologie de l'enfant, PUF, Paris.

PANISSET-ROUSSEL, Elizabeth. Juin 1980, L'enfant lecteur et créateur de poésie, dossier 2, Association canadienne pour l'avancement de la littérature de jeunesse.

PIAGET, J. 1950, Construction du réel chez l'enfant, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niesthé, 2e ed.

PIAGET, Jean, INHELDER. La psychologie de l'enfant, coll. Que sais-je?

POIRIER, Hélène et STE-MARIE, Carmen. Borduas 1980, Poèmes et chansons (pour les 9-10-11 ans), Montréal, Ed. Guérin, 120 p.

PONTALIS, J.B. 1981, Nouvelle revue de psychanalyse, Paris, Ed. Gallimard, no. 23.

ROBERGE, Hélène. 1980, Les livres de poésie, Montréal, Editions Ville-Marie, PPMF/Laval.

ROBERGE, Hélène. 1981, La poésie à l'école, Montréal, Editions Ville-Marie, PPMF/Laval.

SIMARD, Jean-Paul, BOURQUE, Ghislain, VIDAL, Jean-Pierre (mai 80), Le poème comme outil d'apprentissage de la langue maternelle au secondaire, PPMF/UQAC.

SUVIN, Darko. 1977, Pour une poétique de la science-fiction, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec.

VALIQUETTE, J. 1979, Les fonctions de la communication. Au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, Coll. SREP, Gouvernement du Québec, D.G.D.P.

II ARTICLES DE REVUE

CHAGNON, C. Mars 1982, "Réflexions à propos d'activités de poésie", Québec français, numéro 45, p. 61.

DUBE, Cécile. Déc. 1975, "La créativité verbale", Montréal, Québec français, no. 20.

FAGNANT, G., GIRARD, G. Mars 1982, "Faire de la poésie, une expérience positive", Québec français, numéro 45, p. 69.

GARCIA MARQUEZ, G. Janvier 1982, Propos recueillis par Hector Bianciotti, Le Nouvel Observateur, pp. 52-53.

GAULIN, André. Mai 1979, Enseigner la poésie? Une entrevue avec Jean-Hugues Malineau, Québec français, pp. 22-23.

JEAN, Georges. Juin 1975, "La poésie et l'enfant aujourd'hui", Paris, Bulletin de la société française de pédagogie, no 181.

JEAN, Georges, DASILVA, Christian, MALINEAU, J.H. 2e trim. 1977, "L'enfant lecteur de poésie", Paris, Communication et langage, Centre d'étude et de promotion de la lecture, no 34, pp. 68-77.

LAJEUNESSE, M.P. Octobre 1981, "L'enfant et le texte ludique", Québec français, no 43, pp. 46-48.

LEDUC-LEPAILLEUR, Monique. Janvier 1979, "De la poésie à l'expression poétique", Liaisons, vol. 3, no 5, pp. 2-3.

LEDUC-LEPAILLEUR, M. Mars 1980, "Apprivoiser le poème", Québec français, no 45, pp. 62-65.

MALTAIS, Marcel. Mai 1979 "Initier à la poésie", Montréal, Québec français, pp. 24-26.

ROY, Bruno. Mars 1982, "Quelle poésie? Quels critères?", Québec français, no 45, pp. 66-68.

III LIVRES POUR ENFANTS

BARBAROUX, Sophie. 1972, Pochette surprise, Paris, L'école des Loisirs, "Chanterime".

BAYLEY, Nicola. 1976, Comptines de la mère L'Oie, (Nursery Rythmes), Paris, Flammarion.

BEGOT, J.P. 1980, La nuit en poésie, Paris, Gallimard, "Folio junior en poésie, no 9", 159 p.

BERMOND, M et BOQUIE, R. 1978, Vingt mots pour ma ville, ."Enfance heureuse", Paris, Editions Ouvrières, 125 p.

BERTRAND, Micheline (Comptines de), LIBUSE et Josef PALECEK, 1979, Tralala, Paris, Nathan.

BLOT, Bernard, PORCHER, L. 1980, Poèmes à l'école, Paris, Colin/Bourrelier.

CAILLOUX, André. 1976, Mon petit lutin s'endort, Coll. de . Etoile filante", Le Tamanoir, 21 p.

CAILLOUX, André, NEWMAN, F, et BOULANGER C. 1979, Fleurs et frimas, Saint-Lambert, Héritage, n.p.

CAILLOUX, Grand-père et Gilles TIBO , ill. 1979, Je te laisse une caresse, Montréal, La courte échelle, n.p.

CAILLOUX, Grand-père et Philippe BEHA, ill. 1979, Lune en or, Montréal, La courte échelle, n.p.

CAILLOUX, André et Philippe BEHA, ill. 1979, Mon grand-père a un jardin, Montréal, La courte échelle, n.p.

CARDIEU, Jean. 1978, Il était une fois, deux fois, trois fois, Paris, Editions Gallimard.

CAREME, Maurice. 1968, Du soleil sur ton chemin, Bruxelles, Editions Les Presses Laurentiennes, "Le poète et l'enfant", 62 p.

CAUSSE, Rolande et al. 1970, Premier livre de poésie, Gauthier-Langeveau/Fides, 93 p.

CHARPENTREAU, Jacques. 1972, Poèmes d'aujourd'hui pour les enfants de maintenant. "Enfance heureuse", Paris, Editions Ouvrières, 205 p.

CHARPENTREAU, Jacques. 1976, La nouvelle guirlande de Julie, Paris, Editions Ouvrières, 223 p.

CHARPENTREAU, Jacques. (poèmes choisis par) et Danielle AVEZARD, ill. 1976, Il était une fois les enfants ..., Paris, La Farandole, 67 p.

CHARPENTREAU, Jacques. 1979, La ville en poésie, Paris, Editions Gallimard, "Folio junior en poésie no 2" 153 p.

CHARPENTREAU, Jacques. 1979, La fête en poésie, Paris, Editions Gallimard, "Folio junior en poésie no 5", 150 p.

CHARPENTREAU, Jacques. 1980, En cherchant la petite bête, Paris, Gallimard, "Folio Benjamin no 7".

CHARPENTREAU, Jacques 1980, Le temps et les saisons en poésie, Paris, Gallimard, "Folio junior en poésie, no 10", 149 p.

CLAIR, Andrée et Béatrice TANAKA, ill. 1974, Kangourou rimes, Paris, l'Ecole des Loisirs, Chanterime.

COLIN, Marcel, THEBERGE, Jean-Yves, LAVAILLIL, Robert. 1972, Terre de Québec, Montréal, Editions du Renouveau pédagogique.

COLIN, Marcel, THEBERGE, Jean-Yves, COULOMBE, Jean-Pail. 1976, Marche à l'amour, Montréal, Editions du Renouveau pédagogique, 83 p.

COLLECTIF (mars 1980). Comptines populaires du Québec, Québec-Montréal, co-édition La Maîtresse d'école, CEQ.

DESNOS, Robert. 1977, Chantefables et Chantefleurs, Paris, Ed. Grund.

DELAHAUT, Jean et JOSINE, ill. 1980, En écoutant pousser le blé, Paris, Editions Actualquarto, 120 p.

DOAT, Jan. 1971, Pour solde de tout compte, Sainte-Foy, Ed. La Liberté, Le Dévidoir, 117 p.

DOAT, Jan. 1972, Le-Pèse-Bonheur, Sainte-Foy, Ed. La Liberté, Le Dévidoir, 105 p.

ECOLE FREINET 1975, Poèmes d'enfants, Paris, Casterman, 229 p.

ELUARD, Paul. 1959, Poèmes pour tous, Paris, Les éditeurs français réunis.

ELUARD, Paul. 1977, Grain d'aile, Paris, G.P.

FAURE, Pierre. 1969, Poésies à l'écoute du monde, Paris, l'Ecole, (fichier de 231 poèmes).

GAMARA, Pierre. 1980, Des mots pour les animaux, Paris, Editions La Farandole.

GARNEAU, Saint-Denys. 1949, Poésies complètes, Regards et jeux dans l'espace, Les solitudes, Ottawa, Fides.

GAUVENET, Hélène. 1965, Une souris verte ... (comptines, rondes, jeux, chansons, poèmes), Paris, Didier/Philadelphia chilton Books, 60 p. (accompagné d'un disque 33 1/3 t.).

HELD, Jacqueline et Claude, T. Mercié, Ill. 1973, Poiravechèche, Paris, Grasset-Jeunesse, "albums 3 pommes" n.p.

HELD, Jacqueline et Claude et Yvan Pommaux, Ill. 1974, Hamster rame, Paris, l'Ecole des Loisirs, "Chanterime".

HELD, Jacqueline et Claude et Yvan Pommaux, Ill. 1976, Lune vole, Paris, l'Ecole des Loisirs, "Chanterime".

HERON, Jean-Olivier, MARCHAND, Pierre. 1979, La ville en poésie, Paris, Gallimard, "Folio junior/en poésie, no 2", 155 p.

HERON, Jean-Olivier, MARCHAND, Pierre. 1979, La mer en poésie, Paris, Gallimard, "Folio junior/en poésie no 3", 155 p.

JEAN, Georges. 1979, L'arbre en poésie, Paris, Gallimard, "Folio junior/en poésie no 1", 159 p.

JEAN, Georges et Sylvia SELIG, Ill. 1980, Il était une fois la poésie ..., Paris, La Farandole, 63 p.

KOLPAKOVA, N et J.K. ERCHOV, Ill. 1975, Le choucas et le tuba, Paris, l'Ecole des Loisirs, 67 p.

LAPP, Jean-Claude. 1979, Le Carnaval d'Arlequin de Miro raconté aux enfants, Paris-Gemblaux, Duculot, "La peinture buissonnière".

LASTER, Arnaud. 1980, Jacques Prévert un poète, Paris, Gallimard, "Folio junior/en poésie, no 8", 158 p.

LAVAL, Marie-José, GOSSELIN, Lise. 1971, Je vis et je m'exprime avec mes comptines, (comptines, formulettes et chansons pour les petits de 4 à 9 ans), Montréal, Brault et Bouthillier, 111 p.

LECLERC, Félix et Gilles TIBO, Ill. 1980, Le tour de l'île, Montréal, La courte échelle, n.p.

LECLERC, Michelle, L. METHE et Y. CHATILLON (dessins de). Comptines traditionnelles du Canada français, Coll. "Littérature de jeunesse", Leméac, 1973, 32 p.

LEQUEUX, Paulette. 1978, Poèmes de partout et de toujours pour les enfants de 2 à 8 ans, Paris, Armand Colin, 160 p.

LICHET, Raymond. 1970, Pirouettes, Paris, l'Ecole des Loisirs, coll. "Chanterimes", n.p.

LICHET, Raymond et Jacques LORTET, Ill. 1974, Cabrioles, Paris, l'Ecole des Loisirs, "Chanterime, n.p.

M.A.C. (THIBEAULT, G., Ill.) 1979, Des témoins de l'enfance, (Recueil d'extraits tirés de la littérature québécoise des années 1960 à 1979), Montréal, Bibliothèque nationale du Québec, 147 p.

MALINEAU, Jean-Hugues. 1977, Le feu, la terre, l'eau et l'air, Paris, Casterman.

MALINEAU, Jean-Hugues, et Sylvie SELIG. 1977, Les couleurs de mon enfance, Paris, l'Ecole des loisirs, coll. "Chanterimes".

MALINEAU, J.-H. et Arnaud LAVAL. 1977, Mandibule, Paris, l'Ecole des loisirs,, coll. "Chanterime ".

MALINEAU, J.-H et Sylvie SELIG, Ill. 1978, Prête-moi tes plumes, Paris, l'Ecole des loisirs, "Chanterime ".

MARCHAND, Pierre. 1980, La mer en poésie, Gallimard, "Folio junior/ en poésie no 3", 153 p.

MARTINET, Aline. Raie de lumière, Sainte Foy, les Editions La Liberté, 119 p.

MOORE, Clément Clarke et Elisa TRIMBY, Ill. 1979, La nuit de Noël, Garnier Frères, n.p.

NORMAND-HUDON, Corrine. 1977, Un clin d'oeil de grand-maman aux coccinelles, Montréal, Hurtubise, HMH, 77 p.

OXENBURY, Helen, MASCHLER, Fay. 1978, Coquins, coquines et coquineries, Paris, Editions Duculot.

PEDAGOGIE FREINET. 1978, Comme je te le dis! Poèmes d'enfants, Paris, Editions Casterman.

PEIGNOT, Jérôme. 1976, Au pied de la lettre, Paris, De Large.

POMME D'API. 1975, 60 poésies et 60 comptines, Centurion/Jeunesse.

POMME D'API (choisis par). 1978, 60 chansons, 60 musiques et 6 Noëls, Paris, Centurion/Jeunesse, 240 p.

POSLANIEC, Christian. 1975, Le coffret d'Aladin, Paris, l'Ecole des loisirs.

POSLANIEC, Christian. 1977, Tire-Lyre 1, Paris, l'Ecole des loisirs.

PRASSINOS, Gisèle. 1979, Le ciel et la terre se marient. "Enfance heureuse", Paris, Editions Ouvrières, 103 p.

PREVERT, Jacques et Elsa HENRIGUEZ, ill. 1978, Guignol. "Enfantimages", Gallimard.

RAYNAUD, Patrick. 1972, 27 000 dessins et poèmes, Paris, l'Ecole des loisirs.

ROGERS, Timothy. 1979, Those first affections. An anthalogy of poems composed between the ages of two and eight, London, Routledge & Kegan Paul, 150 p.

ROSENSTIEHL, Agnès. 1978, L'alphabet fou ou le livre des syllabes sibyllines, Paris, Larousse, 48 p.

SYLVESTRE, Anne. 1978, Fabulettes et chansons pour le mercredi, "Enfance heureuse", Paris, Editions Ouvrières, 174 p.

TARDIEU, Jean. 1978, Il était une fois, deux fois, trois fois ... "Enfantimages", Paris, Gallimard.

THEBERGE, Georges, COLIN, Marcel. 1972, Terre de Québec, Ottawa, Ed. du Renouveau pédagogique.

THIBON, Daniel et Mila BOUTAN. 1978, Pierre qui mousse, Paris, J.P. Delarge, 26 p.

VARTE, Rosy et Maurice VAMBY (raconté par). 1971, Fables et comptines de Ma Mère l'Oie pour les tout-petits, Walt Disney Productions, "un livre-disque Disneyland", 24 p. et petit disque 33 t.

VIGNEAULT, Gilles et Miuki Tanobe, ill. 1980, Les gens de mon pays, Montréal, La courte échelle.

IV AUDIO-VISUEL

DALPE, Jeannette. Chansons et comptines pour enfants, La pomme.

LADRETTE, Jean (avec les petits chanteurs de Vincennes). Comptines et chansons pour les enfants sages, Vol. 2, Turlututu chapeau pointu Jouons aux comptines veux-tu?

ANNEXE I

Poèmes imprégnateurs présentés en classe de 1ère et de 3e années, selon les phases retenues.

PHASE I: EXPLORATION

Décembre

VOICI NOËL

Voici Noël!
La neige blanche
Couvre les branches.

Voici Noël!
Les cloches sonnent
Et carillonnent.

Voici Noël!
Vers la colline,
Les gens cheminent.

Voici Noël!
Dans la nuit fraîche
Brille la crèche.

Voici Noël!
Les bougies brillent,
L'enfant frétille.

Voici Noël!
Le feu s'allume,
La dinde fume.

Voici Noël!
Pauvres et riches
Leur joie affichent.

LA NEIGE

La neige tombe
doucement.
Par petits flocons blancs
Elle fait comme un tapis
Qu'elle est jolie!

(Madeleine, 9 ans)

extrait de CHARPENTREAU, Jacques (1972), Enfance et Poésie, Paris, Editions Ouvrières, coll. Enfance heureuse, p. 182.

LA NEIGE

Tombez, tombez, flocons blancs,
Tournez, valsez gentiment;
Sur le toit et sur la branche,
Tombe, tombe, neige blanche.

Elle tombe la neige,
toute blanche,
toute fine,
toute froide,
toute douce,
c'est l'hiver.

(6 ans)

extrait de CHARPENTREAU, Jacques (1972), Enfance et Poésie, Paris, Editions Ouvrières, coll. Enfance heureuse, p. 182.

CHANSON POUR LES ENFANTS L'HIVER

Dans la nuit de l'hiver
galope un grand homme blanc
galope un grand homme blanc

C'est un bonhomme de neige
avec une pipe en bois
un grand bonhomme de neige
poursuivi par le froid

Il arrive au village
il arrive au village
voyant de la lumière
le voilà rassuré

Dans une petite maison
il entre sans frapper
Dans une petite maison
il entre sans frapper
et pour se réchauffer
et pour se réchauffer
s'assoit sur le poêle rouge
et d'un coup disparaît
ne laissant que sa pipe
au milieu d'une flaque d'eau
ne laissant que sa pipe
et puis son vieux chapeau...

Jacques Prévert

extrait de Le temps et les saisons (1980), coll. Folio/Junior, Editions Gallimard, Evreux, p. 72.

LES PETITS FLOCONS

Cette nuit,
Sans bruit,
Les petits flocons
Se sont enfuis
Comme des oisillons
Hors de leur nid.

Cette nuit
Sans bruit,
Les petits flocons
Ont butiné
Comme des papillons
Dans le verger.

Cette nuit,
Sans bruit,
Les petits flocons
Se sont ouverts
Comme de fins bourgeons,
Fleurs de l'hiver.

Albert Atzenwiler
Heures claires heures grises

extrait de Georges JEAN (1969), Poésies, Editions de l'Ecole, Paris, p. XIV.

POÈME

Dans les algues brunes
Couleur de la lune
Repose un flocon
Un flocon de neige.
Les poissons de lune
Vont le protéger
Pour qu'il dorme en paix.

B. Barollas, trois petits flocons, Grasset - Jeunesse, 1974, Albums trois pommes.

PHASE II: EXPLOITATION

Janvier

JANVIER

Le bonhomme Janvier
fait apparaître
aux carreaux des fenêtres
son calendrier:
fougères de sel
et fleurs de frimas,
étoiles de gel
décor d'Alaska

CAILLOUX, André, F. NEWMAN et C. BOULANGER (1979), extrait de Fleurs et frimas, St-Lambert, Editions Héritage.

CET HIVER-LÀ

Cet hiver-là
Le ciel eut la couleur des pierres
Les pierres la couleur du froid
Le froid la couleur du silence

THIBON, Daniel et Mila BOUTAN, extrait de Pierre qui mousse, Editions J.P. Delarge, 1978.

L'HIVER

TOUT CE QUE L'HIVER
TOUCHE DE SON DOIGT
DURCIT COMME FER
PRISONNIER DU FROID
FLOCONS EN TEMPETE
VOLENT SUR LES TOITS
C'EST LE TEMPS DES FÊTES
LES ENFANTS SONT ROIS

Grand-père CAILLOUX, extrait de Je te laisse une caresse, Editions La courte échelle, Montréal, 1979.

LA NUIT IL Y A DES ARBRES

La nuit
Il y a des arbres
Où le vent s'arrête
Sans bruit se déshabille

Et au matin les gens de la vallée
Disent avec un sourire
Cette nuit le vent s'est calmé

Paul Vincensini

extrait de L'arbre en poésie (1980), collection Folio/Junior, Editions Gallimard, Evreux, p. 123.

J'AI SOMMEIL...

J'ai sommeil. Il fait tout noir.
La lune me dit: Bonsoir...

...J'ouvre l'oeil. C'est le réveil!
Bonjour! me dit le soleil.

Jean-Luc Moreau

extrait de Poèmes inédits pour les enfants réunis par Jacques CHARPENTREAU (1976), La nouvelle guirlande de Julie. Les Editions Ouvrières, Paris, p. 33.

LA CHATTE

Elle était noire comme la nuit,
Mais une étoile blanche éclairait sa fourrure.
Ses yeux étaient verts comme deux feuilles d'été.
Elle était calme comme la nuit.
Elle avançait silencieusement.
Elle était douce comme la nuit.
Elle avait peur des gens qu'elle ne connaissait pas.
Mais elle était caressante comme la nuit.
Elle levait la queue vers le ciel,
Comme une trompette,
Mais elle était silencieuse comme la nuit.

(India, 8 ans)

extrait de Ecole Freinet (1975), Poèmes d'enfants. La porte de la clé perdue, Paris, Casterman, p. 36.

PHASE III: ASSIMILATION

Février

MON COEUR

Mon coeur
Est très petit.

Mais il y a beaucoup de choses
Dans mon coeur:

Des souvenirs des jours gais,
Des jours tristes et un beau rêve.

Chaque jour il y a une trace
D'un souvenir qui reste

Un jour ou l'autre,
Il n'y aura plus de place
Dans mon coeur.

(Evelyne, 8 ans)

extrait de Pédagogie Freinet (1978), Comme je te le dis! Poèmes d'enfants, Paris, Casterman, p. 229.

SUR UN PETIT AIR

Le coeur vole vole vole
Dans les tourbillons du vent
Le coeur vole vole vole
Dans les rayons du printemps

Le coeur vole vole vole
Dans la cage des amants
Le coeur vole vole vole
Dans l'orage et les tourments

Puis se pose pose pose
Se pose bien sagement
Puis se pose pose pose
Entre les bras d'un enfant

Pierre Reverdy

CA TE BRISE LE COEUR

Un chien qui est abandonné
Ça te brise le coeur.

Un homme qui meurt de faim
Ça te brise le coeur

Un village que détruit la pollution
Ça te brise le coeur.

Des hommes qui s'insultent
Ça te brise le coeur.

Un arbre qui est déraciné
Ça te brise le coeur.

Mais heureusement...
Le coeur de l'homme est solide!

(Vincent, 9 ans)

extrait de Ecole Freinet (1975) Poèmes d'enfants. La porte de la clé perdue, Paris, Casterman, p. 97.

extrait de La Fête en poésie. CHARPENTREAU, Jacques (présenté par) (1979), Paris, Gallimard, coll. Folio/Junior en poésie, no 5, p. 127.

QU'EST-CE QUI FAIT LE TOUR DE LA TERRE ?

pour Marie

C'est le rire de la mer
C'est l'oiseau qui se libère
C'est un nuage à l'envers
C'est le chant de l'arbre vert
C'est le vent c'est la lumière
C'est la foudre c'est l'éclair
C'est le printemps qui prend l'air
C'est l'été qui sonne clair
c'est l'automne c'est l'hiver
C'est aujourd'hui c'est hier
C'est demain que j'entrespère
C'est le soleil qui se perd
et qui revient par derrière
C'est mon coeur et son mystère

Jacques Charpentreau

extrait de Poèmes inédits pour les enfants, réunis par Jacques CHARPENTREAU (1976). La nouvelle guirlande de Julie, Editions Ouvrières, Paris, p. 44

Mars

UN CRI D'OISEAU TRAVERSE LE MATIN...

Un cri d'oiseau traverse le matin
La ville dort au bord des toits
Le ciel est blanc le jardin noir
Et je me penche un peu pour voir
Les longues mains du rêve qui traînent
ça et là.

GEORGES JEAN

extrait de Christian POSLANIEC, Le coffret d'Aladin, (1975), L'Ecole des loisirs, Editions Saint-Germain-des-Prés, Paris, p. 47.

UN PETIT NID

Sur la plus haute branche
il est un petit nid
fourré de plumes blanches
et de mousse garni.

Une maman moinelle
y garde deux petits
qui restent sous son aile
si gentiment blottis.

M. Chevais

POMME D'API (choisis par) Agnès ROSENTIEHL, Ill. (1975), 60 poèmes et 60 comptines, Paris, Editions du Centurion.

LE MERLE

Le ciel est bleu, le soleil brille:
Le merle chante, il s'égosille...
Le vent se met à souffler:
Le merle s'est envolé.

Jean-Luc MOREAU

extrait de Poèmes inédits pour les enfants réunis par Jacques CHARPENTREAU (1976), La nouvelle guirlande de Julie, Les Editions Ouvrières, Paris, p. 50.

PAS

A pas de pluie
Il s'enfuyait
A pas de vent
Il revenait.

A pas de loup
Il s'endormait
A pas d'abeille
Il s'éveillait.

A pas de feuille
Il rêva
A pas de lune
Il aima

A pas de danse
Il a vécu
A pas de neige
Est disparu

Georges-Emmanuel Clancier

extrait de Poèmes inédits pour les enfants réunis par Jacques CHARPENTREAU (1976), La nouvelle guirlande de Julie, Les Editions Ouvrières, Paris, p. 192.

HIVER ADIEU!

Hiver va-t'en!
Il est grand temps
Que tu t'en ailles avec ta glace,
Ta neige et ton vent qui m'agace.
Il est grand temps
Hiver va-t'en!

Hiver adieu!
Change de cieux.
Laisse revenir la verdure
Et emporte au loin ta froidure.
Change de cieux.
Hiver adieu!

PRINTEMPS

L'OISEAU VERT VIENT DE PASSER
VOLE, VOLE
BEL OISEAU VOLE
L'OISEAU VERT VIENT DE PASSER
NOUS IRONS APRES L'ECOLE
NOUS IRONS EN BANDE FOLLE
DANS LES CHEMINS VERTS DANSER
VOLE, VOLE
BEL OISEAU VOLE
LE PRINTEMPS VA COMMENCER

Xavier Privas

Ollendorf.

extrait de Georges Jean (1969), Poésies, Editions de l'Ecole, Paris, p. XIX.1

LE PRINTEMPS

LE PETIT PRINTEMPS
S'EN VA EN CHANTANT
FAIRE POUSSER LES FLEURS
DE TOUTES LES COULEURS
IL DIT A L'HIVER
QUI S'MET EN COLERE
T'ES UN VIEUX GROGNON
FAIS TON BALUCHON

Grand-père Cailloux

extrait de Je te laisse une caresse,
Les Editions La courte échelle, Montréal,
1979

PHASE IV: ACCOMODATION

Avril

LES POISSONS

Les poissons dans la mer
nagent dans l'eau salée
et le vent des airs
apporte les fées
vent de mer
vent des airs
apporte apporte
les fées les fées
le jour est clair
la nuit est sombre
les poissons de mer
veulent être changés en ombres.

Florence, 9 ans

extrait de Christian POSLANIEC, Tire-lyre 1, Poèmes d'enfants, Le nez hors de l'eau, Editions L'Ecole des loisirs, Paris, p. 6.

OEUFS DE PÂQUES

J'ai trouvé un bel oeuf rouge.
Rouge comme un coquelicot.
Rouge comme la crête d'un coq.
Le lapin l'avait caché
Au fond du verger.

J'ai trouvé un bel oeuf bleu.
Bleu comme les cieux.
Bleu comme mes yeux.
Le lapin l'avait caché
Dans l'herbe du pré.

J'ai trouvé un bel oeuf jaune.
Jaune comme de l'or.
Jaune comme un canari.
Le lapin l'avait caché
Derrière un pommier.

J'ai trouvé un bel oeuf blanc.
Blanc comme la neige.
Blanc comme la crème.
Il était au poulailler
Alors moi, je l'ai gobé!

Norette Mertens
Bouquet

extrait de Christian POSLANIEC, Le coffret d'Aladin, (1975), L'Ecole des loisirs, Paris, p. 74.

LE VENT

Le vent siffle
sur son pipeau
une gavotte
dans les roseaux.

J. Elan

POMME D'API (choisis par) Agnès ROSENTIEHL, (1975), 60 poésies, 60 comptines, Paris, Editions du Centurion.

DAME LA PLUIE

QUE FAITES-VOUS DAME LA PLUIE
SUR MES CARREAUX FRAPPANT AINSI?
LE CIEL A DONC TANT DE CHAGRIN
QU'IL PLEURE DEPUIS CE MATIN?

QUE FAITES-VOUS DAME LA PLUIE
SUR MES CARREAUX FRAPPANT AINSI?
LAVEZ-VOUS LE JOLI JARDIN
LA MAISON, LE TOIT, LE CHEMIN?

QUE FAITES-VOUS DAME LA PLUIE
SUR MES CARREAUX FRAPPANT AINSI?

extrait de Georges JEAN (1969), Poésies, Editions de l'Ecole, Paris, p. XII.A.1.

PHASE V: ACCOMODATION

Mai

A M A M A N

Je vois une petite pâquerette des champs.
Qui se balance dans le vent.
Son petit coeur tout doré
Qui regarde le ciel.
C'est un petit nid tapissé
De l'amour que j'ai pour toi.

Jean X.X.X. 7 ans

extrait de Georges JEAN (1969), Poésies, Editions de l'Ecole, Paris, p. XXV.6.

LA NAISSANCE D'UN PAPILLON

Il y avait une fois un petit garçon
qui devait rédiger un texte.
Mais il n'avait pas d'idées

Alors, dans le coin de sa feuille,
il dessina une forme,
ensuite il la coloria,
et il fit la même chose
dans l'autre coin de la feuille.

Il s'énerva, et en déchira les deux coins.

Il les lança dans le ciel.
Et comme le vent soufflait,
les deux morceaux de papier s'envolèrent;
mais tout à coup
deux vents arrivèrent:
l'un venait du nord,
l'autre venait du sud.

Alors leurs deux morceaux de papier
voulurent se dégager,
mais malheureusement
les deux vents arrivèrent
et les assemblèrent.

Et c'est ainsi que naquirent les papillons.

Marysia, 8 ans

extrait de L'Ecole Freinet (1975), Poèmes d'enfants, La porte de la clé perdue, Paris, Casterman, p. 163.

L'ARAIGNEE

Araignée grise,
Araignée d'argent,
Ton échelle exquise
Tremble dans le vent.

Toile d'araignée
Emerveillement
Lourde de rosée
Dans le matin blanc!
Ouvrage subtil
Qui frissonne et ploie,
O maison de fil,
Escalier de soie!

Araignée grise,
Araignée d'argent.
Ton échelle exquise
Tremble dans le vent

Madeleine Ley
Petites voix

extrait de Georges JEAN (1969), Poésies, Editions de l'Ecole, Paris, p. 11.6.

La poésie, pour moi
c'est quelque chose
de lent
de doux
ça rentre doucement
et ça me caresse.

Marc, 7 ans

extrait de Pédagogie Freinet (1978), Comme je te le dis! Poèmes d'enfants, Paris, Casterman, p. 232.

pour écrire un pont une île un poème
combien de secondes d'années
combien de mots combien de dés
et de taupes ensommeillées
pour écrire un pont une île un poème

Jean Queval

extrait de Poèmes inédits pour les enfants réunis par Jacques CHARPENTREAU, La nouvelle guirlande de Julie, Les Editions Ouvrières, Paris, p. 19.

ANNEXE II: GRILLE D'OBSERVATION POUR LE PROJET DE POESIE

NOM DE L'ELEVE:

NIVEAU:

AGE:

Noircis les cases

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
COMPRÉHENSION				
1. J'ai compris les poèmes qu'on lit en classe.				
2. Je sais les réponses aux questions que Suzanne pose quand on écoute les cassettes.				
3. J'illustre ce qu'il y a dans le poème qu'on m'a lu.				
INTÉRÊT				
4. Quand j'aime un poème, je l'apprends par coeur ou j'apprends quelques vers.				
5. Je lis ou j'écoute des poèmes à la maison.				
6. J'apporte mon cahier de poésie à la maison pour le montrer à mes parents.				
7. J'aime chanter les poèmes mis en chanson.				
8. J'aime la poésie à cause de Troubadour.				
9. J'aime écrire des poèmes à Troubadour.				

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
10. Ça me plaît d'écouter les poèmes enregistrés par Suzanne.				
AUTONOMIE				
11. Je suis capable de lire seul un poème que l'on m'a aidé à connaître.				
12. Je compose de petits poèmes sans me faire aider.				
13. Je sais faire des rimes.				
14. Je compose des poèmes avec l'aide de camarades ou d'adultes.				
REGARD D'ENSEMBLE	OUI		NON	
15. Maintenant j'aime plus lire des poèmes.				
16. Maintenant j'aime plus écrire des poèmes.				
17. Maintenant j'aime plus écouter des poèmes.				

ANNEXE III: GRILLE D'ÉVALUATION DES RÉACTIONS DES ENFANTS FACE AUX TEXTES (POÈMES, COMPTINES, CHANSONS) PRÉSENTÉS EN CLASSE

Noircis les cases

NOM DE L'ELEVE: NIVEAU: AGE:	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
COMPREHENSION				
1. L'enfant saisit le contenu des textes poétiques présentés en classe.				
2. L'enfant répond pertinemment aux questions sur le contenu des textes poétiques enregistrés.				
3. L'enfant illustre pertinemment le poème lu.				
INTERET				
4. L'enfant mémorise quelques vers ou les poèmes qui lui plaisent.				
5. L'enfant me dit qu'il lit ou entend des poèmes à la maison.				
6. L'enfant dit qu'il fait voir son cahier de poésie à ses parents.				
7. L'enfant aime apprendre pour les chanter les poèmes mis en chanson.				
8. L'enfant dit qu'il parle de Troubadour à ses parents.				

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
9. L'enfant écrit spontanément des poèmes à Troubadour.				
10. L'enfant écoute avec un intérêt manifeste les poèmes enregistrés par Suzanne.				
AUTONOMIE				
11. L'enfant prend l'initiative de lire seul le ou les poèmes présentés.				
12. L'enfant prend l'initiative de composer seul de petits poèmes.				
13. L'enfant crée ou recrée des rimes.				
14. L'enfant compose des textes poétiques avec l'aide de camarades ou d'adultes.				
REGARD D'ENSEMBLE	OUI		NON	
15. L'enfant manifeste qu'il aime plus la poésie maintenant.				
16. L'enfant écrit avec un plaisir manifeste des textes poétiques.				
17. L'enfant écoute avec intérêt la lecture de poèmes.				

LA MOUETTE ET L'ENFANT

" Regarde-moi
Longtemps
Longtemps "
Dit la mouette
A l'enfant,
"Et puis
Ferme les yeux
Alors
Tout doucement
Tu entendras
Le bruit de l'océan
Tu sentiras
La fraîcheur et le goût
Du vent,
Et tu voyageras
Longtemps
Longtemps
Avec moi
Au dessus des vagues
Comme avant "

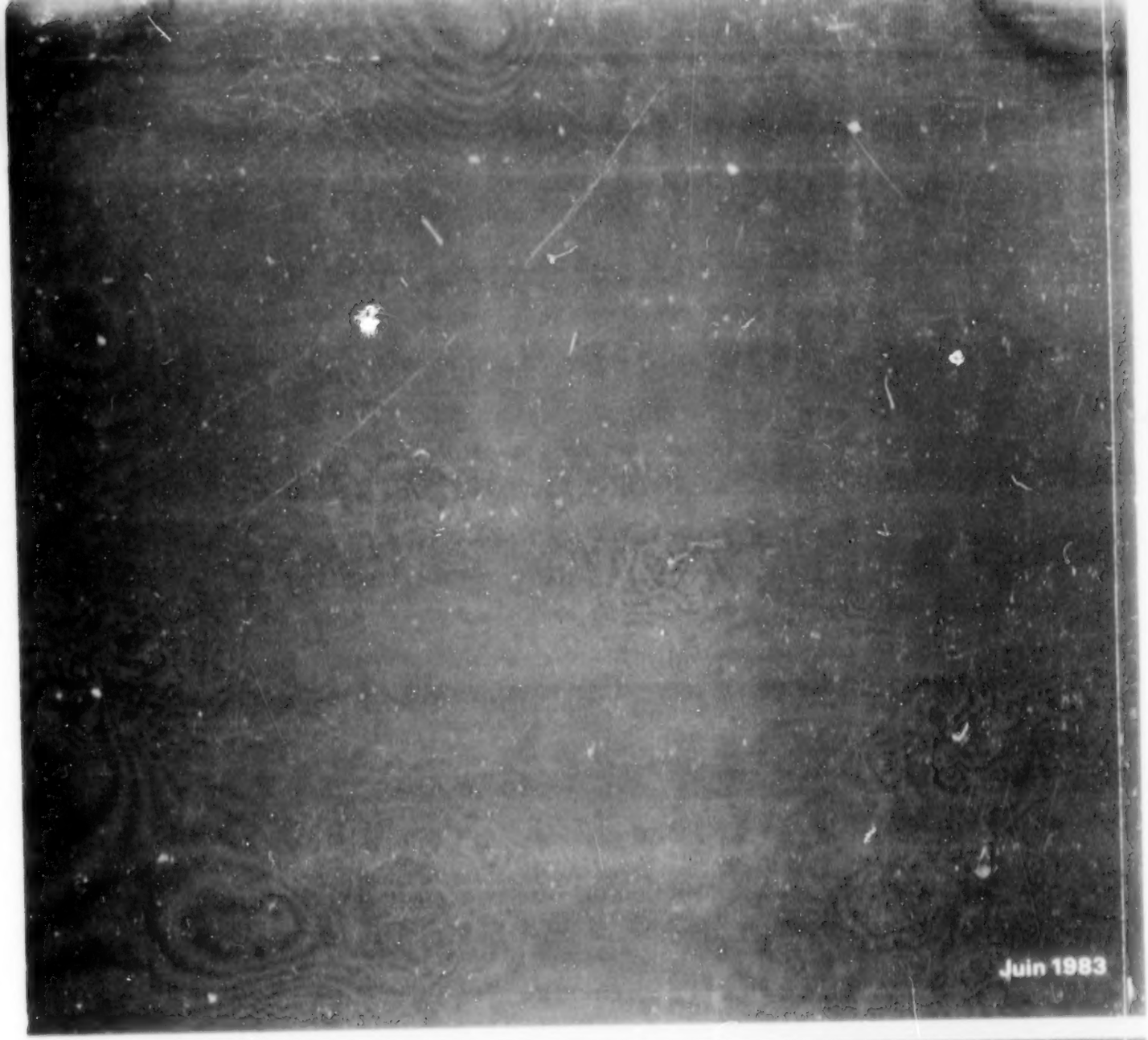
Daniel Thibon

Extrait de Pierre qui mousse,
(1978) Ed. Jean-Pierre Delarge,
Trieste.

ANNEXE IV:

ECRIS LES MOTS QUE TU AS LE PLUS AIMES

MOTS	POURQUOI?


Juin 1983